



Jorge Manuel da Silva Moreira

**FRAGILIDADE E RESISTÊNCIA: VIDAS NO FIO DA NAVALHA
OS CURSOS EFA NA ENCRUZILHADA - EXCLUSÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS
2011



Jorge Manuel da Silva Moreira

**FRAGILIDADE E RESISTÊNCIA: VIDAS NO FIO DA NAVALHA
OS CURSOS EFA NA ENCRUZILHADA – EXCLUSÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO**

*Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos*

ORIENTADOR

Professor Doutor José Alberto Correia

2011

RESUMO

O presente trabalho desenvolve-se em torno dos sentidos e significados que formandos a frequentarem (ou tendo frequentado recentemente) acções no âmbito das novas modalidades de educação/formação de adultos (processos de RVCC e cursos EFA), oriundos de grupos sociais normalmente classificados como socialmente excluídos, atribuem a essa formação. Centra-se no estudo das motivações pessoais e nas percepções subjectivas que levaram estas pessoas a inscrever-se e a frequentar aquelas acções de educação/formação, bem como nas mudanças e impactos que a sua frequência está a produzir ou esperam que venha a produzir, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Procura-se ainda compreender o desenvolvimento de formas específicas de apropriação individual e colectiva destes contextos de formação, articulando-as com os contextos sociais em que vivem e constroem as suas identidades.

O desenvolvimento desta linha de investigação cruza-se com outras que lhe são complementares e que contribuem para aprofundar a temática em análise. Destaca-se, por um lado, as mudanças estruturais que têm atravessado, na última década, o campo da educação de adultos, com o crescimento e consolidação de novos dispositivos de educação e formação de adultos, nomeadamente com a criação dos CRVCC/CNO e dos cursos EFA. Esta consolidação tem raízes num forte investimento do Estado, no envolvimento de diversas organizações públicas, privadas e do chamado “terceiro sector” e numa adesão significativa de adultos a este tipo de propostas educativas/formativas. No entanto, este crescimento é marcado por tensões diversas e caracterizado por uma atribuição de finalidades por vezes contraditórias e onde se pode constatar um fio condutor que os submete, no essencial, a uma lógica económico-produtiva com resultados que parecem estar longe dos objectivos enunciados.

Por outro lado, aborda-se a temática da exclusão social, por vezes caracterizada como a “nova questão social”. Com efeito, o crescimento de situações de pobreza e de fenómenos de exclusão e de marginalidade social têm trazido, crescentemente, estas temáticas para a ordem do dia, obrigando a um olhar aprofundado para as causas destes fenómenos e a discussões críticas sobre os conceitos implicados e a sua significação, bem como das melhores estratégias para os minorar e combater. Na medida em que a aposta na educação e na educação de adultos em particular, tem sido proclamada como uma das estratégias centrais para combater a exclusão social, procura-se questionar os seus fundamentos.

Este estudo constrói-se, em grande medida, a partir das entrevistas realizadas a onze formandos de cursos EFA, escutando-os e procurando entender as suas razões, os seus receios e as suas esperanças. Os seus percursos constituem um testemunho de resistência à adversidade e à capacidade de imaginar e reconstruir futuros possíveis.

ABSTRACT

This work discusses the senses and meanings that learners coming from social groups usually classified as socially excluded and that are attending (or have recently attended) activities under the new modalities for adult education (RVCC processes and EFA courses), attribute to these education/training processes. It is focused on the study of personal motivations and subjective perceptions that led these people to submit their application and attending that education/training actions, as well as in the changes and impacts, either at personal or professional levels, that their participation is producing or they expect to be produced. Also it is intended to understand the development of specific forms of individual and collective appropriation of these training contexts, linking them with the social contexts in which these persons live and build their identities.

The development of this research line intersects with others that contribute to broadening and furthering the thematic analysis. On the one hand, the structural changes that in the last decade have crossed the field of adult education, with the growth and consolidation of new adult education and training devices, in particular the establishment of CRVCC/CNO and EFA courses, are addressed. This consolidation roots in a strong State investment, in the involvement of several public, private and of the so-called "Third Sector" organizations and in a significant participation of adults in this type of education/training proposals. However, the growth of new adult education and training devices is marked by diverse tensions and often by the attribution of conflicting missions and goals and where one can find a logic that, essentially, submits them to an economical and productiveness logic with results that seem to be far from the stated objectives.

On the other hand, the issue of social exclusion, often characterized as the "new social question", is discussed. Indeed, the growth of poverty, exclusion and social marginality has increasingly brought these topics to the agenda, requiring a thorough look at the causes of these phenomena and a critical discussion of the concepts involved and their significance and also of the best strategies to reduce and fight them. Given that the investment in education and in adult education in particular has been proclaimed as one of the main strategies to combat social exclusion, we seek to question the fundamentals of this association.

This study is essentially built up from interviews with eleven students attending EFA courses, listening to them and trying to understand their reasons, their fears and their hopes. Their paths are a testimony of resistance to adversity and of the ability to imagine and rebuild possible futures.

RÉSUMÉ

Ce travail est développé autour des sens et des significations que les apprenants participant (ou ayant participé récemment) des actions dans le cadre des nouvelles modalités de l'éducation / formation des adultes (processus RVCC et des cours de l'EFA), appartenant à des groupes sociaux habituellement classés comme socialement exclus, attribuent à cette formation. Il se concentre sur l'étude des motivations personnelles et des perceptions subjectives qui ont poussé ces personnes à s'inscrire et à fréquenter ces actions d'éducation/formation ainsi que sur les changements et les impacts que leur fréquence est en train de produire ou est supposée de produire soit sur le point de vue personnel, soit du point de vue professionnel. Il cherche aussi à mieux comprendre le développement de formes spécifiques d'appropriation individuelle et collective des contextes de formation tout en les reliant avec les contextes sociaux dans lesquels ils vivent et construisent leurs identités.

Le développement de cette ligne de recherche se croise avec d'autres qui lui sont complémentaires et contribuent à approfondir la thématique en étude. D'une part, nous mettons en relief les changements structurels qui ont traversé, durant la dernière décade, le domaine de l'éducation des adultes, avec la croissance et la consolidation de nouveaux dispositifs pour l'éducation et la formation des adultes, notamment l'établissement des CRVCC / CNO et les cours de l'EFA. Cette consolidation a ses racines dans un fort investissement de l'État, dans la participation de plusieurs organisations publiques et privées et encore dans le nommé «tiers secteur» dans une adhésion importante des adultes avec ce type d'éducation / formation. Cependant, cette croissance est marquée par des tensions et caractérisée par une attribution de finalités souvent conflictuelles où nous pouvons trouver un fil conducteur qui les soumet, en substance, à une logique de productivité économique avec des résultats qui semblent être encore loin des objectifs énoncés.

D'autre part, la question de l'exclusion sociale est abordée, souvent caractérisée comme la «nouvelle question sociale». En effet, la croissance de la pauvreté et de l'exclusion et la marginalité sociale apportent, de plus en plus, ces sujets à l'ordre du jour, ce qui oblige à un regard approfondi sur les causes de ces phénomènes et la discussion critique des concepts impliqués et de leur signification, ainsi que des meilleures stratégies pour les réduire et combattre. Dans la mesure où l'investissement dans l'éducation et l'éducation/formation des adultes en particulier, a été proclamée comme l'une des principales stratégies pour combattre l'exclusion sociale, nous cherchons à remettre en question ses fondements.

Cette étude est construite, en grande partie à partir des entretiens avec onze sujets en formation des cours de l'EFA, nous conservant à l'écoute et en essayant de comprendre leurs raisons, leurs peurs et leurs espoirs. Leurs parcours sont un témoignage de résistance à l'adversité et de la capacité à imaginer et reconstruire des futurs possibles.

AGRADECIMENTOS

Estando a chegar ao fim este percurso de dois anos, que constituiu para mim uma experiência de grande enriquecimento pessoal, gostaria de manifestar o meu reconhecimento a todos aqueles, professores, colegas, familiares ou amigos que contribuíram para levar esta viagem a “bom porto”. Ainda que recentes no tempo, guardo já na arca das memórias agradáveis muitos momentos passados ao longo deste período. Tive a sorte de encontrar professores empenhados e atentos e colegas interessados e participativos com quem foi possível discutir e pensar seriamente as questões da educação e formação de adultos, entre outras, e entrevistados cooperantes e disponíveis para cederem algum do seu tempo à curiosidade de um desconhecido.

Não posso deixar de referir, em particular, o professor José Alberto Correia, orientador deste trabalho que, para além do apoio e incentivo, em todos os momentos, nos desafia, com o seu “jeito” próprio de pôr em causa ideias feitas e de sugerir novas perspectivas de olhar as coisas, à elaboração de um pensamento próprio e crítico da realidade social. O professor Joaquim Luís Coimbra com o seu actualizado conhecimento e acompanhamento das ciências sociais contemporâneas proporcionou-nos uma reflexão e discussão que, ultrapassando as questões da educação de adultos, nos introduziu nos problemas centrais do mundo contemporâneo e aos desafios com que nos confrontamos. E como é importante nos tempos que correm sabermos reflectir informadamente sobre estas questões! Ao professor João Caramelo agradeço a disponibilidade e apoio manifestados em todas as circunstâncias, as palavras e os gestos amigos, a atenção e o cuidado permanentes.

Agradeço, também, à Associação CAIS por ter aberto as portas à realização do trabalho empírico em que assenta este estudo, correndo os riscos inerentes a um olhar de quem vem de fora e às possíveis injustiças ou incompreensões que esse olhar, quantas vezes alheio às dificuldades do contexto, pode comportar. Creio, no entanto, que fica manifesta, ainda que a partir de um olhar breve, a importância do trabalho que desenvolve.

Tenho um sentimento de gratidão para com as pessoas que acederam a ser entrevistadas para a realização deste trabalho. Por se terem voluntariado para isso, pela abertura e até espontaneidade com que o fizeram. Por terem partilhado comigo alguns acontecimentos da sua vida, algumas tristezas e muitas esperanças. Por terem entreaberto o seu mundo às minhas perguntas. Pelo muito que me ensinaram. Por constituírem, apesar de aparências por vezes enganadoras, um exemplo de resistência.

À Teresa não tenho palavras suficientes para agradecer. Um oceano cheio delas não chegaria para dizer o quanto foi importante a sua presença e o seu incentivo para que esta jornada se desenrolasse, quase sempre, em águas tranquilas e com bom vento.

SIGLAS

AMI - Associação Médica Internacional

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

CAIS - Círculo de Apoio à Integração dos Sem-Abrigo

CEE - Comunidade Económica Europeia

CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

CNO - Centro(s) Novas Oportunidades

CRVCC - Centro(s) de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

EFA - Educação e Formação de Adultos

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - Organização não Governamental

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos

PS - Partido Socialista

PSD - Partido Social Democrata

RSI - Rendimento Social de Inserção

SAOM - Serviço de Assistência das Organizações de Maria

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
-----------------	----

PRIMEIRA PARTE

EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS E INSERÇÃO SOCIAL: QUE INTER-RELAÇÕES

CAPÍTULO I - OS CURSOS EFA E A EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL.....	21
1.1. Breve olhar sobre a educação de adultos em Portugal até ao fim dos anos noventa	25
1.2. A consolidação recente do paradigma da aprendizagem ao longo da vida	29
1.3. Da ANEFA aos CNO - Centros Novas Oportunidades: entre a lógica do compromisso e a lógica “económico-produtiva”	34
1.4. EFA - Os cursos de Educação e Formação de Adultos: inovação e conformação.....	39
1.5. Educação/Formação de Adultos e Exclusão Social	48
CAPÍTULO II - EXCLUSÃO - A NOVA QUESTÃO SOCIAL?.....	51
2.1. A “velha” e a “nova” questão social.....	53
2.2. A questão social na sociedade salarial.....	57
2.3. O ressurgir da questão social.....	61
2.4. Em torno da noção de Exclusão	63

SEGUNDA PARTE

FRAGILIDADE E RESISTÊNCIA: VIDAS NO FIO DA NAVALHA

CAPÍTULO III - DO OBJECTO DE ESTUDO À SUA OPERACIONALIZAÇÃO	71
3.1. O objecto e os objectivos do estudo.....	74
3.2. A operacionalização do trabalho de investigação	76
3.2.1. As entrevistas	77
3.2.2. Notas de terreno	79
3.2.3. Análise documental.....	80

CAPÍTULO IV - DA INCERTEZA DOS PERCURSOS AOS PERCURSOS DA INCERTEZA.....	81
4.1. Ponto de partida	85
4.2. Família é família	89
4.3. Passear os livros.....	93
4.4. Há trabalho, mas... lá está.....	95
4.5. Os cursos EFA: entre a formação e o trabalho	102
4.5.1. Variáveis de uma opção	105
4.5.2. Da informática ao gosto de si.....	107
4.5.3. O futuro, esse desconhecido	109
4.5.4. O trabalho da formação	111

APENSO AO CAPÍTULO IV - RETRATOS BREVES

Joana	119
Paula.....	120
Francisco.....	120
António	121
Carlos.....	122
Manuel.....	123
Fátima	124
Sofia.....	124
Rosa	126
Maria.....	126
Filipe.....	128

CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	139
--------------------	-----

ANEXOS:

- Breve apontamento sobre a Associação CAIS (no final do texto)
- Guião da entrevista (em CD)
- Resumos alargados das entrevistas (em CD)
- Grelhas de leitura e interpretação das entrevistas (em CD)
- Notas de terreno (em CD)

INTRODUÇÃO

A principal motivação para a minha inscrição no mestrado em Educação e Formação de Adultos teve a ver com o facto de, durante muitos anos, ter estado profissionalmente ligado à área da formação e do emprego no âmbito da actividade desenvolvida na Fundação para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto.

Esta instituição, fruto da miopia e da insensibilidade social de alguns políticos e da pusilanimidade de outros, encerrou em 2008 a sua acção em prol das populações mais carenciadas do Centro Histórico do Porto, sem que nenhuma outra tenha vindo ocupar o seu lugar. Entretanto, e durante toda a sua existência de duas décadas, a “Fundação” elegeu a educação e formação de adultos como uma das suas principais estratégias de intervenção social.

Enquanto Assistente Social “com as mãos na massa”, a trabalhar nesta área da educação, com populações normalmente caracterizadas como socialmente excluídas, muitas vezes senti a necessidade de aprofundar conceitos teóricos e de enquadrar mais consistentemente as muitas dúvidas que a “prática” ia levantando. Se as leituras que ia fazendo e as discussões com os colegas foram permitindo alguma reflexão crítica sobre os problemas que iam surgindo, a urgência do dia-a-dia, a necessidade de respostas imediatas constitui-se, muitas vezes, como um obstáculo a um estudo e a uma compreensão mais profunda das questões que enfrentávamos.

O mestrado em Educação e Formação de Adultos constituiu pois, para mim, uma oportunidade. Uma oportunidade concretizada de pensar, analisar e discutir alguns dos problemas que, ao longo do tempo, me foram preocupando: que sociedade estamos a construir, tecnologicamente cada vez mais evoluída, mas onde aumentam assustadoramente as desigualdades sociais e tantos se vêem excluídos de uma existência com um mínimo de conforto? Onde a incerteza e o medo do futuro parecem ter regressado? Onde o trabalho, cada vez mais precário, parece já não ser o eixo à volta do qual se possa construir e planear a nossa vida? Onde as “manchas” de pobreza e de exclusão social continuam a crescer? Qual o papel que desempenha ou pode desempenhar a educação, e particularmente a educação de adultos, na actual sociedade? Que modalidades pode ou deve assumir? Como e porquê envolver os adultos nestas acções?

O presente trabalho procura apresentar o essencial dessa reflexão articulando, na medida do possível, a investigação empírica realizada e o questionamento e aprofundamento teórico possibilitado pelo exercício de uma leitura crítica de um conjunto de autores relevantes nas temáticas em estudo, mas também pelo “aproveitamento” das discussões fomentadas em diversas circunstâncias quer em espaços lectivos quer em situações informais.

A investigação que se apresenta tem como ponto de partida uma constatação e uma interrogação que constituem, por assim dizer, o núcleo central do trabalho. Nos últimos anos temos assistido a um crescimento acelerado do número de adultos envolvidos em acções de educação e formação de adultos, nomeadamente através do Programa “Novas Oportunidades” e da constituição de uma rede de CNO - Centros Novas Oportunidades, envolvendo já numerosas entidades por todo o país e um conjunto muito significativo de técnicos. Estas acções são frequentadas, entre outras, por muitas pessoas normalmente descritas como integrando faixas de população “excluídas” ou em “risco de exclusão social”, que voluntariamente ou “tecnicamente aconselhadas” aí procuram concluir um determinado grau de ensino. O número de instituições de diversa natureza que, “trabalhando” com este tipo de população e assumindo para si uma missão de apoio à inclusão social, adoptou estratégias de educação de adultos, como factor de desenvolvimento social e de combate à exclusão social, tem também vindo a crescer. Por outro lado, consultando a legislação e a documentação europeia e nacional podemos constatar que, à educação em geral, mas igualmente à educação de adultos, é atribuído um mandato tão amplo e um leque tão vasto de objectivos (que vão do crescimento económico, à promoção da empregabilidade, passando, entre outros, pela integração na “sociedade do conhecimento”, mas também pela melhoria da integração social dos excluídos) que se pode por em causa a possibilidade da sua concretização. Com efeito, a comparação destes objectivos com uma realidade que aponta para uma crise económica prolongada, o crescimento do desemprego e do emprego precário, mesmo junto de uma população mais qualificada, e o aumento das desigualdades sociais, questionam fortemente esses pressupostos tão eloquentemente proclamados.

Neste estudo procuramos apreender a “realidade” destas acções de educação e formação, nomeadamente as organizadas para a população dita excluída, a partir do ponto de vista subjectivo dos formandos que as frequentam. O que os move para este tipo de cursos? O que encontram corresponde aos seus desejos e expectativas? Do seu ponto de vista, quais os principais efeitos que reconhecem na sua participação nestas acções, individual e colectivamente? Não se pretendeu obter resultados estatísticos sobre taxas de sucesso ou de insucesso, ou taxas de empregabilidade, mas sobretudo interrogarmo-nos sobre os sentidos e os significados que estes indivíduos atribuem à frequência desta ou daquela acção de formação, acreditando que, a partir desta linha de questionamento, será possível chegar a resultados mais aprofundados sobre o que procuram, e o que necessitam, que dificuldades enfrentam e como poderão ser ultrapassadas, contribuindo, se possível, para a reflexão e acção dos profissionais envolvidos e para a construção de dispositivos educativos/formativos mais adequados e próximos dos indivíduos que as demandam.

O trabalho divide-se em duas partes. Na primeira - *“Educação/Formação de Adultos e Inserção Social: que inter-relações?”* abordam-se duas temáticas de forma autonomizada, mas profundamente interligadas na lógica que procuramos seguir ao longo de todo o trabalho.

Procura-se perceber as tendências recentes da educação de adultos em Portugal e o modo como a sua evolução no contexto internacional a tem condicionado. Se, na dimensão nacional, podemos constatar uma evolução pontuada por passos hesitantes e avanços e recuos que não têm permitido a sua consolidação como um sector com peso específico no contexto educativo geral, verifica-se, na última década, um grande reforço de meios financeiros e recursos humanos a ele dirigidos. Foram adoptadas novas modalidades de organização das acções formativas baseadas no reconhecimento, validação e certificação dos conhecimentos adquiridos em situações não formais e informais atribuindo-lhes uma equivalência escolar através dos Referenciais de Competências. A estruturação destas acções em torno da “noção de competência” tornou-se central, apesar de alguma turbulência e de o consenso em seu redor não ser inteiramente pacífico. Outras novidades (algumas relativas) como a dupla certificação, os “percursos flexíveis” ou a introdução da figura do mediador nos cursos EFA fizeram a sua aparição com algum êxito. Organizações internacionais têm vindo a reconhecer mérito a estes novos modelos e, ainda recentemente, a Comissão Europeia veio colocar Portugal nos patamares mais elevados no que diz respeito “*ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais*”¹. Apesar deste reconhecimento as acusações de facilitismo, dentro do país, têm sido recorrentes e lançam uma sombra sobre a sua legitimidade social e mesmo sobre a sua sustentabilidade futura.

Com a adesão de Portugal à Comunidade Europeia as lógicas subjacentes aos programas de educação de adultos em Portugal e na Europa têm-se aproximado verificando-se, nos documentos programáticos, a enunciação dos mesmos objectivos explícitos e o mesmo tipo de linguagem. Cada vez mais a educação de adultos parece estar “submetida” a objectivos instrumentais relacionados com a evolução económica, a produtividade, a empregabilidade dos sujeitos, a gestão dos “supranumerários”² e menos com a educação global, a cidadania e a participação, a formação de cidadãos críticos e intervenientes.

Procurando-se através da promoção das iniciativas de educação e formação de adultos desenvolver estratégias de inclusão social importa também questionar as expectativas que, sobre este tipo de dispositivos de educação e formação, são criadas quanto à sua capacidade de integração social de públicos em situação de exclusão ou em risco de vulnerabilidade social. É destas temáticas que trata o capítulo “*Os cursos EFA e a evolução recente da educação de adultos em Portugal*”.

Procura-se ainda, nesta parte, produzir uma reflexão, um pouco mais geral, em torno das questões da exclusão social, da evolução do conceito e de algumas discussões em seu redor, bem como dos contextos sociais, económicos e culturais que podem estar na sua origem. Na

¹ Relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, intitulado “*Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report*”. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/bibliographies/18212.aspx>. Consultado em 22 de Junho de 2011

² Designação utilizada por Rober Castel para caracterizar um conjunto de pessoas, cada vez mais numerosas, que aparecem aos olhos da nossa sociedade como “inúteis para o mundo”.

medida em que não há exclusão sem excluídos, nem pobreza sem pobres, uma discussão fundamentada sobre os grupos sociais actualmente atingidos por estas situações, e as suas causas, exige um olhar atento sobre os conceitos normalmente utilizados neste campo. É o que se tenta fazer no capítulo “*Exclusão – a nova questão social*” a partir da (re)emergência da chamada questão social associada ao crescimento dos fenómenos da pobreza e da exclusão social que se têm verificado no mundo ocidental. Explora-se um pouco esta questão e a sua evolução desde o século XIX (pauperismo) até à contemporaneidade, tentando-se perceber as conexões que aproximam os actuais fenómenos da exclusão social da realidade de miséria social vivida no início das sociedades industriais pelas classes populares daquela época e que permitem falar, a esse propósito, do ressurgimento da questão social. Este nexos histórico parece-me importante, pois se são muitas as diferenças entre as diversas épocas, um olhar comparativo entre elas revela também similitudes que ajudam à sua compreensão.

A discussão da temática da exclusão social e dos excluídos tem sido, em alguma medida, marcada pela afirmação de uma contraposição do par incluídos/excluídos, pretensamente característica das sociedades pós-modernas, ao par exploradores/explorados, por sua vez, central na sociedade industrial, que teríamos deixado para trás. A uma classe operária com um projecto alternativo e revolucionário de sociedade, mas em perda, sucederia um grupo heterogéneo de pessoas vulneráveis e socialmente mal inseridas, incapazes de se construírem como grupo social com um projecto de futuro, e que, pelo seu número e possíveis comportamentos associais, poderia pôr em risco a coesão social. Tal situação implicaria uma atenção privilegiada a estes grupos, doravante destinatários de uma política assistencialista, fazendo passar para segundo plano, ou até consideradas contraproducentes, as antigas políticas direccionadas para as questões da igualdade e de repartição de rendimentos. Se há quem sustente este tipo de narrativas, creio, no entanto, que não deixa de ser uma visão simplista da evolução que as nossas sociedades têm registado. Com efeito, parece-me que desigualdades sociais que se acentuam e que “tocam” diversificados sectores sociais, incluindo as “classes médias”, e os fenómenos de “exclusão social” (que me parecem objectivos), radicam na mesma fonte e têm a mesma origem: o funcionamento do sistema social e económico capitalista. Procura-se, assim enquadrar, na medida das possibilidades, a questão da exclusão social num contexto mais amplo.

A segunda parte da dissertação - “*Fragilidade e resistência: vidas no fio da navalha*” decorre essencialmente da apresentação e análise do material recolhido na Associação CAIS³, associação onde decorreu a investigação empírica, e das entrevistas realizadas aos formandos de dois cursos EFA⁴ que aí decorriam.

³ CAIS - Círculo de Apoio à Integração dos Sem-Abrigo. Recentemente tem vindo a alargar a sua actividade a outras populações socialmente vulneráveis

⁴ Curso de “Operação de Sistemas Informáticos (9º ano) e de “Instalação e Gestão de Redes Informáticas” (12º ano). Os cursos de Educação e Formação de Adultos dirigem-se a adultos maiores de 18 anos e permitem a obtenção de um diploma do ensino básico ou secundário e, simultaneamente, uma qualificação profissional de nível 1,2 ou 3

A apresentação das opções metodológicas e dos instrumentos de recolha da informação utilizados nas diversas fases da investigação e a justificação das escolhas efectuadas é realizada no capítulo *“Do objecto de estudo à sua operacionalização”*. Seguidamente, no capítulo *“Da incerteza dos percursos aos percursos da incerteza”*, procede-se a uma reflexão em torno dos pontos de vista expressos pelos formandos entrevistados, pelas observações efectuadas no terreno e pela análise da documentação recolhida. Esta reflexão estrutura-se a partir de um conjunto de tópicos distribuídos por dois eixos fundamentais: o percurso dos formandos até à entrada nos cursos que frequentam e o conjunto das suas opiniões, sentimentos e observações sobre as suas motivações, expectativas, funcionamento dos cursos, etc.. Não nos quisemos cingir apenas ao seu presente actual, às suas vivências nos espaços formativos. Pareceu-nos igualmente importante a exploração dos seus percursos de vida na convicção de que o conhecimento de parte desse “passado” poderia contribuir para uma percepção mais clara das circunstâncias em que se encontram e da natureza das suas opções e subjectividades. Enquanto histórias pessoais, se são devedoras de circunstâncias irrepetíveis e únicas que as singularizam, decorrem, por outro lado, em determinados contextos sociais que ajudam a revelar nas suas múltiplas dimensões. Procura-se, assim, ilustrar e documentar, com base nos seus percursos de vida, uma reflexão em torno de questões como a importância dos contextos familiares e escolares na formação dos indivíduos e na reprodução social de uma sociedade desigual; do trabalho como gerador de vínculos sociais e de identidades pessoais e colectivas mas também como gerador de angústia e sofrimento; da educação e formação de adultos como forma de (re)integração ou de recomposição de um espaço de inclusão social posto em causa ou como um “tempo transitório” entre um passado sentido como problemático e um futuro que se deseja melhor, ou ainda como um “momento de respiração” antes do “regresso” a uma realidade potencialmente penosa.

Ao partirmos das suas histórias concretas partimos, não de um “excluído imaginário”, tantas vezes encerrado em categorias (desempregado, toxicodependente, beneficiário do RSI, etc.), mas de indivíduos reais, nas suas circunstâncias, complexidades e ambiguidades, nos diversos planos onde decorrem as suas vidas. Neste sentido, apresenta-se, como apenso a este capítulo, um conjunto de pequenos resumos biográficos de cada entrevistado, feito a partir das entrevistas realizadas. Com a inclusão destes “retratos breves”, pretende-se dar corpo, à singularidade de cada uma das suas histórias que, no seu todo, nos permitem aceder a uma panorâmica, ainda que fragmentada e incompleta, de um período da vida social e económica da sociedade portuguesa que vai dos anos 60 do passado século até aos dias de hoje, vista pelo lado daqueles que ocuparam/ocupam uma posição do fundo da escala social. Através das trajetórias das suas vidas, do que reflectem e dizem sobre si próprios e sobre o mundo, do que pensam e esperam dos cursos que frequentam, é o seu mundo (que ao fim e ao cabo também é o nosso) que, de certa forma, nos abrem. Refira-se que, do contacto que tive com estas pessoas, não retive a imagem do “assistido” que, passivamente, espera de outrem a resolução dos seus problemas ou do “espertalhão”, que se aproveita da generosidade pública

para um momento de preguiça, imagem que nos é tantas vezes transmitida pelo senso comum, por certa comunicação social ou até por determinados responsáveis políticos ou entidades governamentais. Ao contrário, deparei-me com pessoas vivendo situações de dificuldades, com percursos problemáticos, por vezes tendo tomado opções com pesadas consequências, mas, na sua fragilidade, tentando resistir às adversidades, mobilizando os recursos possíveis e imaginando futuros alternativos.

Por último, nas “*Considerações Finais*” procura-se fazer uma síntese das principais interrogações ou possibilidades interpretativas que o tratamento e a reflexão em torno do material recolhido durante a investigação foi permitindo, não em jeito de conclusões peremptórias ou da construção de uma teoria finalizada sobre as motivações para a frequência destas acções formativas e do seu impacto na vida dos sujeitos, mas tentando constituir uma problemática que articule e dê sentido às muitas questões que se me foram levantando.

Inclui-se no final do trabalho um anexo - Breve apontamento sobre a Associação CAIS, um pequeno texto sobre as actividades desta associação que, inserida numa rede informal, com outras associações de natureza diversa e com diferentes modos de actuação desempenham um importante papel no desenvolvimento de iniciativas de educação/formação de adultos e no apoio social que prestam aos seus utentes, constituindo, se assim se pode dizer, uma verdadeira “rede de sustentação” de pessoas/formandos que aqui encontram, em momentos particularmente difíceis sua vida, a ajuda necessária. Inclui-se ainda, mas apenas em CD, três outros anexos que constituem parte do “material” a partir do qual se foi elaborando o presente trabalho.

PRIMEIRA PARTE

EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS E INSERÇÃO SOCIAL: QUE INTER-RELAÇÕES?

CAPÍTULO I

OS CURSOS EFA E A EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

OS CURSOS EFA E A EVOLUÇÃO RECENTE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Os cursos EFA, criados no ano 2000, no âmbito da acção da ANEFA⁵ (1999-2002), constituem uma nova modalidade de educação de adultos que se afirma em ruptura com modelos anteriores, nomeadamente o ensino recorrente, até aí uma das principais formas de organização da educação de adultos no nosso país, vista, justamente, como demasiado escolarizada, importando conteúdos, metodologias e pedagogias de trabalho do ensino regular ao nível dos ensinos básico e secundário.

Juntamente com os CRVCC⁶ - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - a outra grande medida emblemática da ANEFA - os cursos EFA pretendem constituir-se como dispositivos de educação e formação inovadores, mais de acordo com as características e necessidades de um público adulto e, ao mesmo tempo, capazes de propiciarem um novo impulso e de criarem novas oportunidades educativas que permitissem *“corrigir um passado marcado pelo atraso e preparar o futuro [...]”*⁷.

Com efeito, no início do século XXI, os níveis de escolarização e de qualificação da população portuguesa continuavam baixos e muito distanciados dos níveis médios dos países europeus e da OCDE. Segundo os censos de 2001, e considerando apenas a população activa (15-65 anos), ainda encontrávamos uma percentagem de 6% da população sem qualquer grau de ensino; 30% tinha concluído apenas o 1º ciclo (a maior fatia); 18% tinha terminado o 3º ciclo; uma percentagem ligeiramente inferior (16%) concluíra o Secundário e uma ainda mais pequena, o Ensino Superior (12%). O censo indica também a existência de 9% de analfabetos (sobretudo idosos), considerando o conjunto da população.

Esta situação resulta, em grande medida, de circunstâncias socioculturais e económicas da história colectiva do país que conduziram a décadas, ou talvez séculos, de desinteresse e desconsideração pelas questões educativas e de políticas públicas, nesta área, pouco consistentes ou, muitas vezes, de pura retórica ou até obscurantistas como aconteceu em alguns períodos da ditadura salazarista. Apesar dos inegáveis investimentos materiais, políticos e simbólicos no sector educativo a seguir à revolução de 1974 e em diversas fases do regime democrático e das grandes transformações verificadas ao nível das políticas educativas, ainda que, por vezes, polémicas e contraditórias, nos seus avanços e recuos, não foi ainda possível superar atrasos históricos acumulados por longos períodos de desinvestimento do Estado e da sociedade neste sector, nomeadamente no que concerne à educação e formação de adultos.

⁵ Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

⁶ Posteriormente transformados em CNO - Centros Novas Oportunidades

⁷ Decreto-Lei n° 387/1999 (Cria a ANEFA)

Neste quadro, a criação da ANEFA marcou um período em que, apesar das suas vicissitudes, se apostou em novas políticas de educação de adultos, num maior envolvimento de organizações sociais e na canalização de recursos financeiros significativos, propiciados pela transferência de fundos comunitários.

Mais recentemente, e na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades (2005), foram traçados desígnios ainda mais ambiciosos. “*Temos de fazer mais, temos de fazer melhor, temos de fazer mais rápido*”, dizia o Primeiro-Ministro da altura na apresentação deste programa⁸. Nele se assume a ideia que o “*nível secundário é o objectivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos*” e o patamar mínimo para uma participação plena na sociedade de hoje. Também aí se declarava a intenção de qualificar um milhão de activos até 2010 (650 mil através de processos de reconhecimento, certificação e validação de competências e 350 mil através de cursos e outras modalidades de educação).

Apesar (ou por causa?) da sua rápida extensão e generalização, estas novas modalidades de educação e formação de adultos não são completamente consensuais na sociedade portuguesa. Prova disso é a curta duração da ANEFA, extinta em 2002 pelo governo da época, e substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, mais uma vez subordinando a educação de adultos a uma lógica eminentemente escolar.

Se o programa Novas Oportunidades e a criação da ANQ - Agência Nacional de Qualificação (2007) vêm, em grande medida, retomar e até reforçar as prioridades então estabelecidas pela ANEFA, acusações ou críticas de facilitismo e de pressões para a certificação têm sido recorrentes até entre muitos dos agentes que, neste sector, desenvolvem a sua actividade. As polémicas recentes na última campanha eleitoral para as legislativas a este propósito, em que as acções de educação e formação de adultos, promovidas no âmbito dos CNO e dos cursos EFA, foram classificadas como “*escândalo*” e “*credenciação à ignorância*”⁹ são significativas, na minha opinião, de uma realidade ainda não consolidada e talvez até, ameaçada.

A importância que têm assumido estas novas modalidades de educação e formação de adultos, no discurso e na prática política na última década em Portugal, o número de adultos que tem conseguido envolver, muito significativo, apesar de longe das metas traçadas¹⁰, e a participação de numerosas organizações com um perfil muito diversificado (ONG, IPSS, Associações de Desenvolvimento Local, Empresariais e outras) e, mais recentemente, do próprio sector público (escolas básicas e secundárias) e centros de formação profissional, bem

⁸ José Sócrates, in www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html, consultado em 7 de Março de 2011

⁹ Declarações de Pedro Passos Coelho, enquanto candidato do PSD à Assembleia da República. Jornais “Público e “Diário de Notícias” de 16 de Maio de 2011

¹⁰ Números da Agência Nacional para a Qualificação de Junho de 2009 [Briefing Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos], indicam que tinham sido certificadas através de cursos EFA - 39 962 pessoas e 233 700 através dos Centros Novas Oportunidades (entre 2001 e Junho de 2009)

como a emergência de um sector privado (ainda que financiado por verbas públicas), justifica uma atenção cuidadosa sobre as teorias e as práticas que neste sector se vêm desenvolvendo.

1.1. Breve olhar sobre a Educação de Adultos em Portugal até ao fim dos anos noventa

Creio poder afirmar-se que em Portugal existe uma “*questão educativa*”, cuja especificidade principal é um distanciamento significativo das qualificações de base, de literacia, escolares e, eventualmente, profissionais entre a população portuguesa e a população de outros países, nomeadamente a maioria dos países europeus e alguns outros também membros da OCDE. Esta situação, como já referi, não é recente, pois Portugal entra no século XX com 74% de analfabetos, contrariamente à situação de outros povos, nomeadamente da Europa do Norte que, nessa época, já tinham praticamente 100% da população alfabetizada (Lima, 2004:20).

A I República, apesar do reconhecimento da importância da escolaridade e da passagem da escolaridade obrigatória para seis anos, nunca conseguiu fazer avançar as múltiplas reformas aprovadas que, na sua maioria, ficaram pelo papel. Assinale-se, no entanto, neste período, um importante movimento de «educação popular» promovido por associações republicanas e operárias, que sobretudo nos grandes centros urbanos dinamizaram a “*organização de bibliotecas, criação de grupos dramáticos, [...] palestras, acções de alfabetização, Universidades Populares, [...] sessões de leitura, aulas nocturnas, etc.*” (Lima, 1994a:62).

Com a implantação do regime corporativo e autoritário (fascista para muitos), em 1926, não só estes movimentos associativos vão ser fortemente reprimidos, como a concepção sobre a educação sofre uma mudança radical. A escolaridade obrigatória é reduzida para quatro anos e depois para três. A “educação do povo” era entendida por muitos como perniciosa e até perigosa para o regime. Defende-se a teoria que o povo não precisa de saber ler e escrever e esta temática é discutida seriamente na Assembleia Nacional da época. Como resultado, os níveis de analfabetismo são ainda de 52% em 1940 e de 30% em 1960 (Lima, 2004:20). O regime apenas vai inflectir a sua política a partir do final da Segunda Guerra Mundial com a implantação do Plano de Educação Popular, da Campanha Nacional de Educação de Adultos, uma maior aposta no ensino técnico e profissional, o alargamento do ensino nocturno e, sobretudo a partir dos anos sessenta, com a generalização dos seis anos de escolaridade obrigatória.

Com o 25 de Abril de 1974 a situação modifica-se radicalmente. Parecem reunidas as condições para um impulso decisivo no progresso da educação em Portugal e para a superação desse “*gap*” educativo que nos aproxima mais dos países em desenvolvimento do que dos

países desenvolvidos onde gostamos de nos incluir. Efectivamente, as mudanças ocorridas desde então são muito significativas em quase todos os campos: a extensão da escolaridade obrigatória primeiro para nove e mais recentemente para 12 anos; a massificação do ensino, a todos os níveis, desde o pré-escolar ao ensino superior, a consolidação de um sistema (ainda que com muitos problemas) de formação profissional (inicial e contínua), entre outros, são bem representativos de como a situação se alterou profundamente. No entanto, pelo menos, dois problemas centrais parecem resistir a todas as investidas para a sua resolução. O insucesso e o abandono escolar que são responsáveis por, todos os anos, enviarem precocemente para o mercado de trabalho precário, ou para a inactividade, milhares de jovens, que vão engrossar o “stock” da população portuguesa com baixas qualificações, é um deles. O segundo é a dificuldade para, apesar das iniciativas já realizadas, envolver maciçamente a população adulta num esforço de promoção da educação a fim de elevarmos o nível global de formação dos portugueses. Muitas serão com certeza as razões para tal e, entre elas, estará o facto de muitos, por questões culturais, não atribuírem a necessária importância à educação, o mercado de trabalho não premiar devidamente o acréscimo de formação ou, mais recentemente, nem sequer constituir uma garantia de um emprego estável e razoavelmente remunerado e até as dificuldades financeiras do Estado (pese embora os importantes recursos disponibilizados por fundos comunitários).

No que diz respeito a este período (1974-1999), e particularmente no que se refere à educação de adultos, poderemos dizer que esta foi marcada por alguma instabilidade, por fases de avanço e de retrocesso, conflitualidade de perspectivas, que têm de algum modo, entre outras razões, impedido a consolidação de um sector de educação de adultos com peso significativo (pelo menos até um passado recente).

Roths assinala que na

“ [...] euforia revolucionária [...] emergiram perspectivas que sublinhavam a função crítica e alternativa da educação de adultos [...] que privilegiavam a relação entre a educação de adultos e os processos de desenvolvimento e de democratização. Preconiza-se uma aceção ampla e plurifacetada da educação de adultos” (2000:160).

Com a constituição do I Governo Constitucional, em 1976, as primeiras eleições para a presidência da República e Autarquias entramos “no período de normalização” (idem) e este intenso movimento popular começa a perder força, contando também com alguma hostilidade do poder que, em grande medida, o associava aos tempos mais conturbados do período revolucionário.

Esgotada esta dinâmica, que envolveu fortemente a educação popular e sem políticas públicas que a incentivassem, a educação de adultos vai viver em Portugal tempos de

apagamento. Esta situação iria ser em parte alterada com a elaboração, em 1979, do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), onde se lia que

“a alfabetização e a educação de adultos devem ser entendidas na sua dupla perspectiva de valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo tudo isto em vista a constituição de uma sociedade democrática e independente”¹¹.

O plano, concebido para um horizonte temporal de dez anos, pressupunha a realização de um conjunto de acções envolvendo fortemente as associações populares e as autarquias (Câmaras e Juntas de Freguesia) com vista *“à eliminação sistemática do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejassem aos vários graus da escolaridade obrigatória”* (idem). Era também proposta a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, com funções de coordenação e implementação das actividades neste sector, que se tornaria numa aspiração e reivindicação dos agentes de educação de adultos e que só se viria a concretizar vinte anos mais tarde, com a criação da ANEFA.

No entanto, este Plano) *“não seria implementado como era esperado, sendo que o sector da educação de adultos tal como era concebido no PNAEBA viria a transformar-se rapidamente numa esfera não prioritária na agenda do poder político português* (Barros, (2004:139). No mesmo sentido, Rothés (2000:161) considera que o modelo de educação de adultos articulado em torno da aprendizagem, da democracia e da cidadania *“[...] foi sendo gradualmente ultrapassado por um outro que, privilegiando a escolarização compensatória e a relevância desta para o mercado de emprego, repunha afinal, o tradicional predomínio do paradigma escolar nas orientações políticas e nas práticas desenvolvidas [...]”*.

Nos anos 80, marcados pela adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (1985), vão acentuar-se as tendências escolarizantes e de segunda oportunidade. A generalização do ensino obrigatório para nove anos obrigou a uma expansão rápida das estruturas e do sistema escolar, para o qual este não estava suficientemente preparado. Fruto, em parte, deste crescimento e sem medidas suficientes de acompanhamento e apoio aos que apresentam maiores dificuldades de aproveitamento, o insucesso escolar era (ainda é) elevado, afastando demasiado cedo da escola muitos jovens que ainda aí deveriam permanecer. Por outro lado, as alterações decorrentes da adesão à CEE, a concorrência económica acrescida com que as empresas são confrontadas, as alterações já pressentidas de um processo de globalização que então ganhava força e mudanças ideológicas num sentido mais “liberal”, viriam a pressionar a educação de adultos no sentido de se centrar numa política de segunda oportunidade para esses jovens, precocemente afastados da escola, numa tentativa de elevar, pela via das gerações mais novas, os baixos índices de escolaridade da população portuguesa, sentidos como um entrave ao desenvolvimento do país. É também

¹¹ Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro

nesta década que se começa a esboçar um forte desenvolvimento da área da formação profissional, impulsionada pelos fundos que nos chegavam da Europa, por via do Fundo Social Europeu. A aposta principal é, no entanto, ao nível da educação de adultos, o ensino nocturno, particularmente o ensino recorrente, desenvolvido nas escolas ou noutras instituições mas seguindo os currículos e os métodos do ensino diurno.

Esta escolarização da educação de adultos é sentida por muitos dos agentes que nela intervêm como redutora e problemática.

“O movimento oficial de escolarização da educação de adultos tem sido levada a cabo através de silêncios e de ausências [...] convocando um conceito selectivo e reducionista não apenas da educação de adultos, mas também do adulto [...] o desafio de realizar uma educação de adultos na instituição escolar depara-se hoje com múltiplos problemas e constrangimentos dificilmente se consubstanciando como verdadeira alternativa escolar ao modelo escolar/regular mais tradicional da educação diurna...” (Lima, 1994:18-19).

Em 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo *“documento basilar na reforma educativa, na qual se estabelece o quadro legal no qual se irá desenvolver o sistema educativo português”* (Roths, 2004: 64). No entanto, relativamente à educação de adultos, este autor considera que este documento *“não contempla uma visão ampla e plurifacetada [...] nem prevê a criação de um subsistema com características próprias. O tratamento dado a este sector acaba, assim, por ser sempre disperso e perspectivado por referência à educação escolar* (idem).

A década de 90, é em grande medida, uma continuidade das tendências iniciadas na década anterior: permanência de uma perspectiva escolarizada da educação de adultos (ensino recorrente), centralização da definição das políticas educativas pelo Estado sem envolvimento de outras organizações e das comunidades locais; dificuldades para a afirmação autónoma e específica de um sector de educação de adultos materializada na impossibilidade de institucionalização do Instituto Nacional de Educação de Adultos, sempre anunciado mas nunca concretizado.

Esta década assiste, também, a uma maior consolidação das acções em torno da formação profissional, quer para a população activa empregada, quer para a população desempregada e para um conjunto de públicos “socialmente excluídos”, tendo-se multiplicado uma grande diversidade de actores (associações patronais, sindicais, IPSS, ONG, etc.) a intervirem nesta área, para além do IEFP, já há muito no terreno. É também o período em que o ensino técnico, extinto na sequência da revolução de 1974, retoma mais fortemente o seu curso, quer através da criação das Escolas Profissionais, quer através dos cursos profissionalizantes nas escolas básicas e secundárias. É igualmente nesta época que se consolida, a partir da disponibilização de verbas comunitárias (nomeadamente através do programa Leader), um

movimento na área do desenvolvimento local, particularmente nas áreas rurais, que vai procurar articular a promoção do desenvolvimento de economias de base local com intervenções na área da educação de adultos e que, de certo modo, será um dos factores para a reanimação da educação de adultos numa perspectiva menos escolarizada e mais associada a visões de educação para a intervenção na área da cidadania, da defesa ambiental, da promoção, valorização e reconceptualização das culturas tradicionais.

No final da década de 90, em consequência, em parte, destes novos movimentos sociais, mas também da constatação do fracasso das políticas oficiais de escolarização da educação de adultos e da função supletiva e complementar que lhe tinha sido atribuída, estão criadas as condições para um “novo arranque” da educação de adultos noutros moldes. Com efeito, no final desta década, não só os níveis de escolarização da população jovem em Portugal ainda se encontravam longe dos níveis médios dos países da União Europeia, apesar dos inegáveis avanços, como no que diz respeito à população adulta essas distâncias se tinham mantido praticamente inalteráveis, incluindo uma taxa de analfabetismo próxima dos 10%.

1.2. A consolidação recente do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

Os primeiros anos deste século têm vindo a assistir a grandes transformações na educação/formação de adultos, quer no nosso país, quer na Europa (e certamente noutras partes do mundo). A evolução das políticas educativas (e não só) de um país e, no caso em apreço, em particular da educação de adultos, se são o resultado de uma história e das suas circunstâncias políticas, ideológicas, culturais e económicas internas não deixam de ser marcadas por condicionalismos externos e por movimentos e correntes de opinião e políticas internacionais que se vão constituindo. No caso do nosso país, creio que se poderão referir duas influências externas principais: por um lado, a influência das políticas para a educação de adultos definidas no âmbito da UNESCO, que vem realizando conferências periódicas sobre este tema desde 1949; por outro lado, as políticas elaboradas no âmbito da União Europeia com uma influência decisiva quer na definição das grandes linhas de actuação, quer na disponibilização de um volume significativo de financiamento para a sua concretização.

Florentino Sanz Fernández (2006) é autor de uma tipologia de caracterização da evolução da educação de adultos que me parece ser útil para a apreensão das principais linhas de fundo nas quais se tem movido este sector educativo e que estão bem presentes no caso português. Apresenta três modelos predominantes:

O modelo *receptivo alfabetizador*, em que se dá prioridade ao domínio dos códigos de leitura (mais do que os da escrita), aos códigos de recepção de mensagens (mais do que os de emissão). Pressupõe uma abordagem educativa baseada no défice de conhecimento, no que

falta aprender. Faz apelo à memorização e à recordação, mais do que ao “*pensamento, à criatividade e ao diálogo com os textos*” pelo que “*a alfabetização foi, em muitas ocasiões um instrumento mais dominador do que libertador*” (idem: 16). É um modelo com grande representatividade nas nossas práticas educativas.

O modelo *dialógico social* aposta no desenvolvimento de capacidades de consciência crítica, de participação social, do exercício da cidadania. “*A aprendizagem dos adultos é um continuum que começa nas relações sociais, e não nas relações académicas, e que continua ao longo da vida em todas as suas facetas*” (Fernández, 2006: 17-18). Esta concepção esteve muito presente no movimento da *Educação Permanente* e, entre nós, talvez tenha encontrado a sua melhor expressão nos anos seguintes à revolução de 1974 tendo, depois, perdido uma parte considerável da sua dimensão, mas nunca deixou de estar presente na actividade de muitas associações populares e associativas, ainda que de forma relativamente marginal ao sistema e aos incentivos públicos;

O modelo *económico produtivo* é orientado, no essencial, para a formação de competências necessárias ao mercado de trabalho. “*A formação exerce-se (...) sob o paradigma das exigências produtivas e a procura de novas competências profissionais*” (idem: 18). É, com certeza, uma lógica que tem vindo a ganhar espaço entre nós.

Esta tipologia atrás sucintamente descrita é praticamente retomada, embora noutros termos, por Lima (2005) quando descreve três tipos de lógica em que se inscreve a educação de adultos: a lógica *da educação popular*; a lógica *do controlo social e de escolarização compensatória* e a lógica *de gestão dos recursos humanos*. É pois dentro destas grandes tendências que tem evoluído a educação de adultos, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional, embora nem sempre coincidentes no tempo histórico, devido às circunstâncias particulares que estão presentes em cada país ou em cada região. Aliás é possível que estas diversas lógicas estejam presentes em simultâneo, influenciando actores diversos, embora com predominância de uma ou outra.

Assim, podemos verificar que, nas últimas duas décadas, tem-se vindo a consolidar o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* suplantando progressivamente o conceito de *Educação Permanente*, muito presente nas concepções educativas relativas à educação de adultos nos anos setenta do século passado. Como refere Cavaco (2009), as conferências da UNESCO sobre educação de adultos constituem um exemplo dessa evolução. Em 1972 esta organização das Nações Unidas definia a Educação Permanente como “*o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal*”. Vinte anos depois (1995), embora se mantenha ainda a referência à Educação Permanente esta é já orientada “*para o desenvolvimento económico, social, científico e tecnológico do mundo contemporâneo*” (Cavaco, 2009:96). Em 2007 está concluída a ruptura conceptual e a conferência sobre a educação de adultos, realizada em Hamburgo, já não tem qualquer

referência à Educação Permanente e é inteiramente assumido o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, invocando-se *“as grandes transformações económicas e sociais dos últimos dez anos”* (idem:118). Esta autora refere que, *“a Educação Permanente assenta, essencialmente, numa visão utópica e humanista, enquanto a Aprendizagem ao Longo da Vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego”* (idem:119). Concomitantemente nota-se a tendência para a substituição de termos como “saberes” ou “conhecimentos” pelo conceito de “competências”. A mesma autora afirma, no entanto, que os discursos são por vezes ambíguos e contraditórios, deixando perceber algumas tensões e dilemas. Chama ainda a atenção para o discurso da responsabilidade individual que esta conferência introduz ao defender-se que *“os indivíduos devem assumir e responsabilizar-se pela sua vida”*, (idem:124).

A deslocação do termo “educação” para o de “aprendizagem” parece colocar a ênfase no papel activo do aprendente, mais do que na situação educativa em si, seja ela formal, não formal ou até informal. Esta situação, que parece reforçar a autonomia do sujeito, pode conter o risco de, caso se ignore que as pessoas não têm todas as mesmas condições e oportunidades e que não se trata de simples opções individuais por investir ou não pessoalmente na aprendizagem, contribuir, de facto, para um maior agravamento das desigualdades sociais.

Esta evolução pode ser enquadrada num contexto mais global de mudanças sociais, económicas e culturais que se vêm fazendo sentir por todo o lado e que dizem respeito sobretudo à afirmação de uma globalização que enfatiza a prioridade da economia sobre as outras dimensões da sociedade, nomeadamente sobre as dimensão políticas, culturais comunitárias, relacionais e de convivialidade. Num ambiente de crise, real ou imaginário, quase permanente, desde os anos 70, uma agenda económica assente na livre circulação de capitais à procura de lucros vultosos e rápidos e na deslocalização de empresas que procuram mão-de-obra barata e uma ideologia que exalta a competitividade e a concorrência a qualquer preço, que considera o trabalho unicamente como um custo a baixar impreterivelmente, o Estado Social como despesista e o cidadão como produtor diligente e consumidor insaciável, foram-se tornando dominantes. Nestas circunstâncias, a evolução que as orientações e as políticas educativas vêm revelando no sentido de se articularem cada vez mais estreitamente com as necessidades do sector produtivo, parecem quase inevitáveis.

A União Europeia, que Portugal integra desde 1986, tem constituído um espaço relevante desta evolução e a aposta na Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido fortemente incentivada, tendo-se tornado um elemento central da Estratégia de Lisboa de transformar o Espaço Europeu no “mais dinâmico e competitivo do mundo”. Efectivamente, em 2000, a Comissão Europeia aprova o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e, desde então, esta questão tem-se mantido sempre na agenda.

Consultando o Memorando referido, pode constatar-se que aí se fundamenta essa forte aposta em diversas ordens de razões: o facto da Europa se encontrar “*em transição para uma sociedade e uma economia assente no conhecimento*” e o acesso à informação e ao conhecimento actualizado estar a “*tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força do trabalho*”; o mundo estar cada vez mais complexo e os “*indivíduos quererem planear as suas vidas, esperando-se que contribuam activamente para a sociedade*”; sendo que a educação e a formação ao longo da vida “*contribuem para manter a competitividade económica e a empregabilidade e constituem igualmente o melhor meio de combater a exclusão social*”. Este tipo de argumentação leva-nos a concluir que a aprendizagem ao longo da vida está a ser vista como essencialmente tributária e instrumento da competitividade económica e de gestão da mão-de-obra, com a agravante de cada vez mais se atribuir a responsabilidade ao próprio indivíduo pela sua situação pessoal, sem grande consideração pela especificidade das situações culturais, sociais, etc..

Um outro aspecto que importa reter é o da abrangência dos fins e objectivos que, na generalidade dos documentos e legislação europeia sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida lhes são atribuídas. Ela não é apenas considerada essencial para a competitividade económica da Europa. Ela parece ser também fundamental para a resolução do problema do emprego, para a “*adaptação*” das pessoas às mudanças tecnológicas, sociais e culturais em curso, em virtude da globalização, para a promoção do desenvolvimento pessoal, da cidadania e da participação, para o combate à exclusão social, à pobreza e à desigualdade. Ilustra-se esta afirmação com algumas frases extraídas de documentação oficial:

*“A importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução colectiva, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam (...)”*¹²

“O investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho (...).” (idem).

“O investimento em educação e formação produz aquisições significativas em diversos domínios de organização da vida social. A promoção de dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação, a promoção da igualdade de género são exemplos de ganhos sociais que podem ser estimulados por via do investimento na educação e formação das pessoas (...)” (idem).

¹² Site “Novas Oportunidades” <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>. Consultado em 7 de Março de 2011

“A educação é também uma importante condição do desenvolvimento pessoal e, por isso, um factor decisivo para o aproveitamento do investimento em formação (...)”(idem).

“ (...) a necessidade de aquisição por parte dos cidadãos, de competências e de conhecimentos para poder tirar partido das benesses da sociedade do conhecimento, mas também para fazer face aos seus desafios, é mais premente do que nunca.”¹³

“A melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando acessíveis a todos, concorre significativamente para reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização” (idem)

Mais recentemente, começou a “juntar-se” à educação, a investigação e a inovação num “*triângulo de conhecimento*”¹⁴ capaz de “*auxiliar todos os cidadãos a melhorarem as suas competências*” e necessário para “*a competitividade, o crescimento e o emprego, bem como para a equidade e a inclusão social*” (idem)

E poder-se-ia continuar por muitas páginas, não sendo possível, no entanto, deixar de verificar o contraste entre o aumento das taxas de escolaridade da população e a realidade com que nos confrontamos de crise económica, de aumento do desemprego, das desigualdades sociais e da pobreza. Ou o investimento e os esforços que se têm realizado não têm sido suficientes, ou bem sucedidos, ou o estabelecimento de relações tão directas entre a educação/formação e os seus supostos benefícios económico-sociais tem de ser questionado.

Licínio Lima (2007:92), chama a “*esta crença [nos impactos da formação sobre a sociedade], ingénua ou não (...) pedagogismo*” E considera estarmos “*perante um exagero do papel da educação e da formação (sobretudo desta) enquanto motores da mudança social [...] como se a educação pudesse tudo e servisse para tudo, ou para resolver todos os problemas, e sobretudo os económicos*” (idem). De qualquer modo e como afirma este autor, um mandato tão global atribuído à educação dificilmente poderá ser cumprido.

Se bem que possamos constatar uma evolução acentuada das políticas de educação e formação de adultos para uma orientação funcionalista e excessivamente subordinada aos ditames das “necessidades” económicas, da competitividade e produtividade das empresas, subsiste, no entanto, ao nível do discurso programático, ainda que esparsamente, referências ao desenvolvimento pessoal e à participação dos cidadãos na vida colectiva. Constituem uma sobrevivência de um quadro de referência do passado a caminho de ser definitivamente ultrapassado, uma “cortina de fumo” a fim de mascarar uma tão clara instrumentalização da

¹³ “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, Comunicação da Comissão Europeia, de 21 de Novembro de 2001

¹⁴ “Competências essenciais para um mundo em evolução”, Comunicação da Comissão Europeia, 25 de Novembro de 2009

educação pela actividade económica, ou um sinal de resistência de que não é fácil submeter inteiramente a educação aos interesses pragmáticos?

1.3. Da ANEFA aos CNO - Centros Novas Oportunidades: entre a lógica do compromisso e a lógica “económico-produtiva”

A criação da ANEFA, em 1999, constituiu, como já se referiu, um marco na educação de adultos no nosso país. Afirmando um corte (relativo) com um passado em que este sector tinha vindo a ser negligenciado, procura afirmá-lo num contexto em que se tornava claro que Portugal não estava a conseguir, com as medidas tomadas até ao momento, ultrapassar a diferença na área da educação que nos separava da generalidade dos países europeus. Também o contexto externo, no âmbito das discussões europeias em torno da aprendizagem ao longo da vida, que definia as questões da educação, da formação e da inovação como centrais para a competitividade europeia, no quadro mundial da globalização, concorria para que novas acções fossem tomadas afim de que essa distância não se agravasse e, pelo contrário, se fosse pouco a pouco diluindo. A criação desta estrutura, articulando um conjunto de actividades dirigidas aos adultos, poderia concorrer fortemente, entre outras políticas e medidas, para esse objectivo.

Passando os olhos por alguma da legislação relativa à criação e implementação da ANEFA, e dos seus programas principais, à procura das fundamentações aí aduzidas, podemos constatar um conjunto diversificado de argumentos que justificam a sua criação.

Por exemplo, no decreto-lei que cria a ANEFA¹⁵, pode ler-se no preâmbulo que

“ o desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como «condição para a plena participação na sociedade» assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme declaração da UNESCO estabelecida na sua declaração de Hamburgo”.

Acrescenta-se ainda que a política de educação de adultos “visa em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso [...] preparar o futuro [...] lutar contra a exclusão [...]”, ao mesmo tempo que se procura assegurar “a transição para a sociedade do conhecimento”. Pode-se constatar, neste enunciado, uma definição de finalidades que deve ainda bastante a uma concepção de educação de adultos orientada para a participação social e a cidadania,

¹⁵ Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro

mas onde já marcam uma presença forte a necessidade de aperfeiçoamento técnico e profissional ou a satisfação de necessidades sociais, derivadas de outras lógicas. Há porventura aqui a procura de um compromisso entre diversas matrizes de conceber a educação de adultos. É também muito clara a mensagem da necessidade de recuperação de atrasos acumulados que viria a marcar fortemente as políticas educativas desde essa época.

A legislação que institui os cursos EFA¹⁶ (cujas análises se aprofundará mais adiante) apresenta já uma “filosofia” bastante mais pragmática e funcional da educação de adultos.

“A elevação dos níveis de qualificação escolar exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação de «capital social», em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõe um investimento crescente na qualificação dos adultos”.

E mais à frente

“Nas sociedades complexas actuais [...] é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação. [...] Considera-se, assim, que cabe a cada um e a todos os indivíduos proporcionar o tempo e o espaço necessário a uma actualização continuada, potenciando a experiência vivida e preparando as opções futuras, num quadro de desenvolvimento das autonomias e de consolidação de escolhas”.

É surpreendente que apenas um ano depois, no âmbito da mesma entidade, a fundamentação da necessidade da educação de adultos tenha evoluído tanto neste sentido. Estamos já em pleno paradigma “económico-produtivo” de que falava Florentino Sanz Fernández (2006) ou de “gestão de recursos humanos”, no dizer de Licínio Lima (2005), em que se subordina claramente as necessidades e aspirações do sujeito às necessidades “sociais” (leia-se económicas e de mercado).

A formulação de um novo dever “o de aprender ao longo de toda a vida” e a afirmação de “que cabe a cada um e a todos os indivíduos” põe a tónica na responsabilidade pessoal individual e, na prática, o dever parece sobrepor-se ao direito. Com efeito, e sem negar a importância da responsabilidade individual de cada um, é importante reconhecer-se que as pessoas não têm todas as mesmas possibilidades de escolha (algumas têm até uma margem muito pequena de escolha) e se não levarmos em conta as profundas diferenças de “capital social” e “cultural” preexistentes poderemos estar a contribuir para o aumento das condições de exclusão social, mesmo que afirmemos o contrário (como é o caso do texto em apreço que também coloca nos objectivos da educação de adultos a prevenção “de todas as formas de exclusão”).

¹⁶ Despacho Conjunto nº 1083/2000 de 20 de Novembro

Na sequência das eleições legislativas de 2002, ganhas pelo PSD, e das novas orientações políticas para o sector educativo, a ANEFA foi extinta¹⁷ sem qualquer justificação aduzida, sendo “*a prossecução das suas competências*” transferida para a Comissão Instaladora da DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional. Teve pois uma curta existência de dois anos que, apesar das críticas que se lhe possa fazer, foram de grande significado e algumas das suas medidas emblemáticas (cursos EFA e CRVCC) ainda hoje determinam, em grande medida, a intervenção que se faz na área da educação de adultos. No que diz respeito ao trabalho implementado por esta nova entidade não existe quase nada a dizer. A educação de adultos perde visibilidade, embora se tivesse mantido a funcionar a rede de CRVCC e os cursos EFA. Talvez este apagamento tenha contribuído para salientar as virtudes da ANEFA e mesmo alguns dos seus críticos lhe reconhecem a importância. “*Relevante acção desenvolvida*” considera Licínio Lima (idem:37).

Três anos depois, nova reviravolta. O PS ganha as eleições e aparece interessado em “retomar o fio à meada”. É lançada a “Iniciativa Novas Oportunidades” e a educação e formação de adultos volta a ganhar “pés para andar”. O programa era ambicioso, atribuindo-se o objectivo de alterar o panorama da educação em Portugal, nomeadamente o de tornar o 12º ano o grau mínimo de saída da escola para os jovens (em consonância com a ideia muito difundida nos documentos europeus que doze anos de escolaridade constitui o patamar mínimo para que os cidadãos europeus possam corresponder aos desafios de uma sociedade global e evitar as suas principais ameaças). Em 2006 foi aprovado o Referencial de Competências-Chave para o nível secundário, que veio permitir o alargamento dos processos de RVCC ao nível do 12º ano e a organização de cursos EFA do mesmo nível. Em 2007 é criada a Agência Nacional de Qualificações, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Educação, que embora não se confundindo com a ANEFA, até porque as suas atribuições vão para além da educação e formação de adultos, vem, de algum modo, preencher esse espaço vazio. Ainda no mesmo ano são criados os CNO - Centros Novas Oportunidades, que substituem os antigos CRVCC e que vão conhecer uma enorme expansão nos anos seguintes. Assim, se em 2002 existiam 42 centros de RVCC e em 2005 tinham aumentado para 95, em 2006 eram já 270 e em 2008 era atingido o número de 459 CNO, tendo desde então estabilizado à volta dos 450 centros, envolvendo cerca de 9000 profissionais em diversos tipos de funções. Os CNO, tendo constituído uma malha relativamente densa por todo o país, tornaram-se num tipo de estrutura nuclear, que deveria constituir a “*porta de entrada*”¹⁸ dos adultos no sistema educativo.

Uma expansão tão rápida e tão recente da rede de centros levanta, com certeza, alguns problemas de gestão e organização ao nível dos meios humanos e técnicos e da qualidade dos processos implementados. Pode gerar igualmente um certo desequilíbrio na rede, visto que

¹⁷ Decreto-lei nº 208/02 de 17 de Outubro

¹⁸ Relatório de Progresso (2009) do Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”

alguns CNO “disputam” o mesmo espaço territorial, entrando, por vezes, “em concorrência”, entre si, por “clientes”. Neste caso, “a concorrência” poderá não conduzir a um aumento da qualidade do processo. Algumas pressões da tutela no sentido de serem estabelecidas metas muito ambiciosas de adultos certificados, aliadas ao facto da “rede” ser muito jovem e, por esse motivo, ainda não ter construído “uma legitimidade social” reconhecida, pode conduzir ao cepticismo e à desconfiança de muitos sobre os reais objectivos do “sistema” levando à sua descredibilização. Frases como a de Medina Carreira a propósito da Iniciativa Novas Oportunidades onde se afirma que *“os alunos fazem um papel, entregam ao professor e vão-se embora. E ao fim do ano, entregam-lhes um papel a dizer que têm o 9ºano. [...] é uma trifulhice de A a Z, é uma aldrabice.”*¹⁹, com impacto nos meios de comunicação e muito glosada na Internet, para além de revelar uma profunda ignorância da realidade, acabam por ir alimentando uma imagem negativa destes processos que, a consolidar-se, seria uma grande injustiça para muitos profissionais competentes e adultos certificados e poria em causa dispositivos de formação de adultos ou de reconhecimento de conhecimentos e de competências a partir da experiência de vida das pessoas que, em alguns países, tem já uma história mais longa do que a nossa e tem demonstrado as suas virtualidades e razão de ser.

Os dados da ANQ²⁰ para o período de 2001 a Junho de 2009 assinalam uma discrepância significativa entre o número de inscrições nos CNO - 781 057 e o número de certificações - 233 700. Embora variável, esta é uma constante ao longo dos anos. Uma parte destas pessoas terá sido encaminhada para outras soluções formativas (como os cursos EFA, por exemplo), outras, pelas mais diversas razões, terão simplesmente desistido. Esta situação parece indicar que o caminho a percorrer da inscrição à certificação não será tão fácil como alguns dizem. Creio que os números referidos desmontam, em grande medida, o argumento de facilitismo generalizado de que estes processos são muitas vezes acusados.

O público que procura os centros é predominantemente feminino, ainda que a diferença não seja muito significativa, quer nos inscritos, quer nos certificados (entre os 53% e os 56%). Os grupos etários entre os 25 -34 e entre os 35-44 são, como se esperava, os mais representativos - à volta de 30% para cada grupo. Os jovens (18-24) constituem 13,5% dos inscritos, mas apenas 5,7% dos que conseguiram uma certificação. Em contrapartida, o grupo dos 35-44 anos constitui 31,5% dos inscritos, mas 39% dos certificados. Será a idade e a respectiva experiência de vida que o justificam? Também os empregados (65% dos inscritos e 74,4% dos certificados) tem maior êxito na finalização do processo de reconhecimento e validação de competências a partir da sua experiência de vida. Será por questões de motivação? Das dificuldades inerentes à situação de desemprego?

¹⁹ Afirmações produzidas numa “tertúlia”, realizada na Figueira da Foz, em Dezembro de 2009, Diário de Notícias de 09.12.09

²⁰ Briefing “Iniciativa Novas Oportunidades”, ANQ, 2009

O documento da ANQ nada nos diz sobre as motivações dos adultos para procurarem os CNO, nem quais as percepções que têm sobre os impactos do processo RVCC porque passaram. No entanto, alguns estudos de âmbito mais reduzido, ou de caso, adiantam alguma informação sobre o assunto. Costa (2009:1617), num estudo realizado junto do CNO do Médio Ave, refere que as motivações que encontrou para a inscrição no CNO são fundamentalmente três: a realização pessoal; a melhoria do nível de escolaridade; a valorização e reconhecimento das suas competências. Aparentemente, as motivações ligadas à empregabilidade ou à progressão na carreira não eram neste caso muito relevantes, ao contrário de um estudo mais antigo, realizado pelo CIDE²¹ (2004), para a DGFV, referente aos adultos certificados pelos CRVCC, a nível nacional, entre 2001 e 2002 em que estas motivações, ainda que atrás dos aspectos de realização pessoal, apareciam como significativas. João Freire, em investigação realizada no CNO “Bagatela”²² avança com um conjunto de motivações ainda que sem preocupação de lhes dar uma ordenação: gosto pessoal de aprender e progredir e ver reconhecidos esses progressos; aprender de maneira diferente sem “voltar a repetir a escola”; maior rapidez na obtenção do diploma escolar do que na escola “normal”; flexibilidade e ajustamento pessoal do processo; oportunidade de conhecer outras pessoas com percursos e motivações semelhantes; ter novas oportunidades no mercado de trabalho, obter um diploma escolar que lhe é legalmente indispensável para uma actividade profissional já exercida ou projectada (2009:31). São, pois, muito diversas e variadas as razões que levam os adultos a procurar estes centros, como é natural, umas mais ligadas ao gosto e à satisfação de aprender, outras à rapidez e flexibilidade do processo, outras ainda à realização de projectos pessoais ou profissionais.

Quanto aos impactos, os estudos referidos assinalam sobretudo que os adultos remetem, em grande medida, para dimensões de ordem subjectiva como o reforço da auto-estima e do auto-conhecimento e o contributo e apoio à definição ou reconstrução de projectos pessoais ou profissionais. O impacto na empregabilidade aparece como reduzido na maior parte dos estudos consultados. No entanto, o já referido estudo do CIDE (2004:36) constatou que cerca de 30% dos desempregados no início do processo RVCC estavam empregados passados seis meses, contribuindo assim *“para uma aproximação ao mercado de trabalho”* dos formandos, verificando-se igualmente uma maior motivação para a procura de emprego por parte dos desempregados e dos considerados inactivos.

No entanto, o sistema de RVCC é ainda muito recente, e só com a passagem do tempo se poderá ter uma ideia mais real dos verdadeiros impactos que produzirá nas pessoas que os frequentaram e na sociedade portuguesa. Registe-se também que estes estudos dão conta de um grau de satisfação elevado com o processo de RVCC (das pessoas que conseguem a certificação), sobretudo porque muitos adultos se descobrem a si mesmos como seres possuidores de saberes e competências que não valorizavam ou que nem sequer sabiam que

²¹ CIDE - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

²² Nome fictício, dado pelo autor, ao CNO onde realizou a investigação, mas localizado no centro do país

detinham e encontram ali uma possibilidade de se olharem a si próprios e ao “mundo” que os rodeia numa perspectiva diferente e de construírem novos projectos. É esta, porventura, a maior virtualidade do processo de reconhecimento e certificação das competências que todos vamos adquirindo ao longo da vida.

1.4. EFA - Os cursos de Educação e Formação de Adultos: inovação e conformação

Os cursos EFA, caracterizados como “*um campo de aplicação de modelos inovadores de educação e formação de adultos*”²³, estruturam-se em torno do referencial de competências-chave e dos referenciais de formação profissional do IEFP (no lançamento dos cursos foram consideradas 15 áreas profissionalizantes que, entretanto, se têm vindo a alargar às áreas incluídas no Catálogo Nacional de Profissões), considerando igualmente a possibilidade da realização prévia de um processo de reconhecimento e validação de competências, adquiridas por via formal ou informal, com vista à organização de percursos de formação flexíveis. Inicialmente os cursos EFA apenas podiam atribuir uma certificação correspondente ao 9º ano. A partir de 2007, na sequência da construção do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - nível secundário, abre-se a possibilidade²⁴ de organizar cursos EFA que atribuem o 12º ano, o que veio, naturalmente, aumentar a procura por este tipo de formação.

Num documento da ANQ - Agência Nacional para a Qualificação²⁵ é referido que, no âmbito dos cursos EFA, entre 2001 e 2005, foram certificados 15 305 adultos e que de 2006 até Junho de 2009 o número de adultos certificados em cursos EFA foi de 24 657. Não acrescenta qualquer outro tipo de informação. Portanto, considerando estes números, teríamos aproximadamente 40 000 adultos certificados pelo modelo EFA numa década, o que me parece positivo, apesar de muito distanciado das metas previstas no programa Novas Oportunidades, aliás algo irrealistas.²⁶

Os cursos EFA podem ser promovidos por um conjunto bastante diversificado de entidades (autarquias, empresas, sindicatos, associações culturais, empresariais, de desenvolvimento local, instituições particulares de solidariedade social, estabelecimentos de ensino, etc.). Esta abertura à sociedade possibilitou a criação progressiva de uma rede nacional de instituições dedicadas ou com intervenção na educação de adultos, que permitiu levar este

²³ Despacho Conjunto nº 1083/2000

²⁴ Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho

²⁵ Briefing Iniciativa Novas Oportunidades - eixo adultos (2009)

²⁶ Como se referiu atrás, o Programa NO previa certificar, até 2010, 650.000 adultos através de processos de RVCC e 350.000 através de cursos EFA e outras modalidades de formação

sector para fora dos “muros da escola”, trazendo as oportunidades educativas para mais perto dos adultos e constitui, creio, uma das virtualidades desta modalidade educativa.

Poder-se-á dizer que este modelo de educação/formação institui um conjunto de “novidades” no seu dispositivo organizativo e pedagógico constituindo uma alteração significativa com o que então se vinha fazendo na área da educação de adultos, ainda que não tão “radical” quanto o modelo dos CRVCC que, quase em simultaneidade, é igualmente colocado à disposição dos adultos. Se não custa reconhecer estes elementos de inovação (competências-chave, reconhecimento de adquiridos, formações modulares, dupla certificação, introdução da figura do mediador, entre outros), não poderemos partir do princípio que qualquer mudança é por si só positiva. Por ser um modelo que introduz algumas novidades não assegura, só por esse factor, uma garantia de êxito. Acresce ainda que outros factores, mesmo que o modelo fosse o ideal (e não há modelos ideais), são necessários para o sucesso de qualquer iniciativa educativa: os recursos financeiros, técnicos e humanos disponibilizados, o envolvimento e empenhamento dos agentes educativos, entre muitos outros. É importante pois discutir os seus fundamentos e pressupostos ideológicos, os seus objectivos explícitos e implícitos, bem como as suas práticas. Neste aspecto, o modelo EFA tal como o conjunto dos dispositivos de educação de adultos que se têm vindo a constituir em Portugal são, como vimos anteriormente, muito devedores das concepções do “movimento” da Aprendizagem ao Longo da Vida formuladas ao nível da União Europeia, importando muitos dos seus pressupostos educativos e até da linguagem utilizada nos seus principais documentos programáticos recorrendo em alguns casos à tradução “*ipsis verbis*” desses textos. Mesmo tendo em conta a sua adaptação ao contexto português e as especificidades introduzidas poderemos interrogarmo-nos se não existe também muito de conformação nas estratégias adoptadas. É essa discussão que se procura fazer a partir da análise de alguns dos aspectos que o modelo EFA introduz.

Os cursos EFA assentam num modelo pedagógico organizado em torno do ensino/aprendizagem (e reconhecimento) de competências-chave, na linha do que vinha (e vem) sendo discutido a nível internacional. Muito se tem debatido a propósito da noção de competência e da sua relação com as qualificações. Associada a um mundo dito “em mudança acelerada”, a percursos profissionais diversificados, ao surgimento constante de novas tecnologias, “que nos obrigam” a novas aprendizagens, a educação baseada nas competências faz o seu caminho, naturalmente sujeita à discussão. Neste âmbito, refiram-se apenas dois exemplos ilustrativos do modo como a noção de competência se tem vindo a tornar estruturante na esfera educativa:

No Relatório “Educação, Um Tesouro a Descobrir” elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (1996:93), afirma-se: *“Na indústria, especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a*

noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal". Neste relatório sugerem-se quatro grupos fundamentais de competências essenciais para o futuro (os quatro pilares do conhecimento): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Na sequência do Conselho Europeu de 2000, realizado em Lisboa, que *"conclui que deveria ser criado um quadro europeu para definir as novas competências de base a adquirir através da aprendizagem ao longo da vida, enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para as economias baseadas no conhecimento"*²⁷, que veio a ser concretizado em 2006, define-se como "competências essenciais" as seguintes: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática, ciências e tecnologias; 4) competência digital; 5) aprender a aprender, 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; 8) sensibilidade e expressão culturais.

É este quadro de referência de competências europeu que vem estruturando os diversos referenciais ao nível nacional, não apenas no quadro da educação de adultos mas, em geral, de todos os programas de educação e formação aos vários níveis. Como se diz numa recente Comunicação da Comissão Europeia²⁸

"Assiste-se actualmente na Europa a uma clara tendência em prol de um ensino e uma aprendizagem centrados nas competências e uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem. Na sua origem está, em grande medida, o quadro europeu de competências essenciais que, em determinados países, como no caso português, foi um elemento determinante das reformas políticas".

Assim, e como afirmam Crespo, Gonçalves e Coimbra (2001)

"(...) as novas competências exigidas aos trabalhadores serão, entre outras, a autonomização, a adaptação a novas situações, resolução criativa e não standardizada de problemas (...) que correspondem ao modelo proposto pela OCDE (...). É notório nesta mudança pragmática a substituição da noção de «skill», enquanto atributo discreto, individual e relativo às especificidades de cada posto de trabalho pela noção mais genérica e estruturante de competência transversal que se actualiza e transfere aos diferentes contextos de vida".

Parece, assim, podermos estar a assistir a uma mudança de fundo nos modos de organização da educação/formação já não centrada num catálogo de conhecimentos, estruturados em torno de um programa, de que o sujeito aprendente se deveria apropriar,

²⁷ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PT:HTML>

²⁸ "Competências essenciais para um mundo em evolução", Comunicação da Comissão Europeia, de 25 de Novembro de 2009

mas antes num catálogo de competências, por vezes definidas como “um saber agir em contexto”, ou “um conjunto de aptidões e atitudes”, que cada indivíduo deverá ser capaz de utilizar, transferir e adaptar a novos contextos. Como dizem Coimbra, Parada e Imaginário (2001:84) *“o aparecimento do termo competência aliado à ideia de flexibilidade ou de adaptabilidade, constitui aliás um marco fundamental no actual processo de transformação dos processos escolares e profissionais”*.

Como todas as mudanças profundas poderá arrastar consigo consequências positivas, mas também comporta riscos de, numa concepção mais utilitarista e individualizante, se reduzir o ser humano a um conjunto de saberes-fazer (mesmo que se lhes chame outra coisa), pelos quais o indivíduo se torna o único responsável. Poderá, por exemplo, ser nesse sentido que aponta a ideia da criação de uma “Caderneta Individual de Competências”, aprovada em 2007, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.²⁹.

Assim, se olharmos para a 7ª competência identificada no quadro europeu de competências “espírito de iniciativa e espírito empresarial”, somos remetidos para um referente alusivo ao mercado e para o indivíduo “empresário de si mesmo”. As competências de cada um jogam-se num mercado de trabalho “aberto” e “competitivo” e cada um deve ter o “espírito de iniciativa” necessário para desenvolver as competências que o valorizem e lhe assegurem um papel nesse mercado. Os riscos associados ao predomínio duma concepção deste tipo são evidentes. A responsabilização individual pela sua “empregabilidade”, pela sua capacidade de encontrar e manter um emprego (ou então de o criar) torna-se manifesta. Associando esta concepção às profundas alterações que se vêm verificando no mundo do trabalho, sobretudo a precarização (flexibilização, noutra terminologia) dos vínculos laborais, parece estarem a reunir-se condições para um aumento da vulnerabilidade social de um número crescente de pessoas. As condições sociais em que o indivíduo vive deixam de contar como parte da explicação das suas circunstâncias, para apenas ser considerada a sua competência individual. Como certamente observa Canário (2003:197), *“os problemas do trabalho deixam de ser sociais, para passarem a ser percebidos como problemas individuais”*

Um outro aspecto inovador introduzido pela ANEFA, a propósito dos cursos EFA, tem a ver com a valorização dos saberes experienciais dos indivíduos, adquiridos em contextos informais (ou formais sem certificação). Esta questão relaciona-se com o ponto anterior, visto que o que se reconhece são as competências “evidenciadas” pela pessoa. A partir dos referenciais de competências-chave o indivíduo pode ver “reconhecidas, validadas e

²⁹ Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro. Entretanto a Portaria nº 475/2010, de 8 de Julho, veio precisar o modelo e os conteúdos da caderneta *“na qual se procede ao registo das competências adquiridas e formações realizadas pelo indivíduo ao longo da vida que se encontrem referenciadas ao Catálogo Nacional de Qualificações, bem como de outras acções de formação não inseridas neste catálogo. A caderneta individual de competências permite, assim, não só comprovar e apresentar de forma mais expedita e eficaz as formações e competências que os seus titulares foram adquirindo como possibilitar aos empregadores uma avaliação mais imediata da adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho”*.

certificadas” as “competências” de que é portador. Este é um aspecto decisivo, visto que se viria a tornar, nos anos seguintes, por assim dizer, na “chave-mestra” das políticas educativas para adultos em Portugal.

Parte-se da constatação que as situações de vida, pessoais e profissionais, são geradoras de aprendizagens e de conhecimentos e do princípio que essas “aprendizagens” são reconhecíveis pelo sujeito, num processo de auto-análise (ainda que com a ajuda do técnico), comunicáveis e passíveis de correspondência a um conjunto de competências/qualificações pré-estabelecidas, o que permitirá a sua certificação.

Como já referi anteriormente, uma das críticas muito ouvida a estes processos é a do “facilitismo” que lhe seria inerente, por contraposição ao percurso tradicional “esforçado” na escola. Convém, no entanto, lembrar a velha frase do senso comum de que a “vida é a melhor universidade” e de que a escola não é (nunca o foi) a única fonte de legitimidade do conhecimento. Esta crítica deriva, em muitas circunstâncias, de um preconceito de que só a escola pode “transmitir” os verdadeiros conhecimentos relevantes e significativos, desenvolvido ao longo de um processo em que a escola teve de se afirmar, na construção da modernidade, como a instância máxima de produção e reprodução do saber necessário à compreensão do mundo e ao funcionamento e “evolução” da sociedade. No entanto, chamando a atenção para a importância das experiências de vida dos sujeitos e escrevendo sobre o que designa de uma formação reflexiva, Correia (1992:7) afirma que

“uma formação auto-gerida é com efeito, imprescindível para que os indivíduos se apropriem do seu saber experiencial na sua articulação com as formações formativas intencionais, isto é, se apropriem da sua própria historicidade. Essa apropriação, por sua vez, dever-se-á apoiar numa pedagogia do acontecimento susceptível de reabilitar o acidente e a desordem que ao serem analiticamente integrados na acção histórica produtora e produzida pelo indivíduo, perdem o seu carácter catastrófico para se tornarem fonte de significação, por vezes com uma elevada densidade formativa”.

É evidente que é discutível o grau de liberdade e de auto-gestão da formação que o indivíduo consegue (ou lhe é dada), ou até o sentido emancipatório ou meramente conjuntural e funcional que o indivíduo lhe possa atribuir, no âmbito dos actuais processos de RVCC. Mas, o reconhecimento das potencialidades da formação informal e das aprendizagens experienciais, parece constituir uma virtualidade positiva do sistema.

Refira-se no entanto que no caso dos cursos EFA, este reconhecimento das aprendizagens de que o indivíduo é portador, decorrentes das suas experiências de vida, é sobretudo manifesto nos momentos iniciais em que se procura delinear o percurso formativo que o formando pode (deve) seguir. A formação posterior, embora assente “numa carteira de

competências a adquirir” segue, em grande medida, um modelo essencialmente de “tipo escolar” no que diz respeito à organização do tempo e do espaço pedagógico.

Entre o reconhecimento da importância das experiências do adulto, a sua valorização em termos formativos, e as consequências que esse facto traz (ou pode trazer) para a organização da formação e o tradicional modelo escolar existe, sem dúvida, um conjunto de tensões e oposições que não têm que ser, necessariamente, mutuamente exclusivas. A este respeito refira-se Afonso (2001:31) quando chama a atenção para o facto de a valorização das aprendizagens informais não implicar a desvalorização da escola formal,

“a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino (...) é importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal ou não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas (...) e complementaridades várias”.

Ao mesmo tempo, alguns autores, como Rui Canário, reflectindo sobre as alterações que levaram da “educação permanente”, nos anos 70, à “educação/formação ao longo da vida”, nos anos 90, chamam a atenção para o facto (e o risco) de a escola, ao contrário da preocupação acima citada, se ter vindo a tornar omnipresente, e a educação passar a funcionar “numa lógica cumulativa e escolar da aprendizagem” e de, em vez de educação permanente, termos passado a ter “permanência da educação (escolarizada) que invadiu domínios e contaminou actividades até aí não abrangidas pela escola” (2003:192), assistindo-se “à transformação do planeta numa gigantesca sala de aula [...]” (Dauber e Verne cit. in idem: 193), ou, em registo semelhante, José Alberto Correia, que considera que

“a possibilidade de se repensar a escola pública (...) através da sua permeabilização às lógicas descolarizantes, parece ter submergido a um escolacentrismo, onde não estão ausentes as tendências para escolarização das colectividades locais, isto é, a tendência para que só se reconheça pertinência às definições que a lógica escolar constrói da comunidade local (2001: 24)”

Entre o enfraquecimento ou o fortalecimento da lógica escolar na educação de adultos, entre as inevitáveis tensões que entre ambas se estabelecem, prossegue igualmente a discussão e, talvez, encontrar um ponto de equilíbrio, ainda que provisório (como todos os equilíbrios), seja possível.

Continuando ainda dentro das “novidades” trazidas pelos cursos EFA para a Educação/Formação de Adultos em Portugal, é importante referir a “dupla certificação” em que estes cursos assentam, procurando articular uma vertente de formação base e uma vertente profissionalizante (na terminologia inicial) ou tecnológica (na terminologia actual). Em boa verdade, este tipo de articulação já vinha sendo ensaiada nos cursos profissionais direccionados para jovens que tinham abandonado precocemente o sistema educativo, no

âmbito dos cursos de “Aprendizagem em Regime de Alternância”, em que os formandos alternavam momentos de formação geral em sala (no centro de Formação), com momentos de formação em contexto de trabalho. Aliás, é aproveitando os Referenciais de Formação Profissional, existentes no IEFP, que se vão estruturar os módulos “profissionalizantes” no âmbito dos cursos EFA.

Um conjunto de questões se podem levantar a este propósito: o lugar e o peso de cada vertente no cômputo geral do plano curricular e as articulações entre cada uma delas. A estas questões subjaz uma outra que é a do sentido da formação (aliás transversal a todos os aspectos da formação). A interrogação sobre se devemos orientar a formação para o desenvolvimento pessoal e cultural, para a cidadania, no seu sentido pleno, para o exercício (e exigência) dos direitos individuais e sociais, ou para o trabalho e as competências aí exigidas, subordinando estas à esfera da economia e da produtividade tem-se constituído, como temos vindo a verificar, como uma tensão que atravessa a discussão sobre as políticas educativas. As formações de dupla certificação são, em grande medida, uma tentativa de resposta a este dilema.

Estas modalidades, procurando articular a componente de formação geral (educativa) e uma componente de formação para o trabalho (formação profissional), parecem significativas no contexto das transformações sociais e económicas que vêm a ocorrer nas sociedades modernas. Como diz Correia (2003), os mundos da educação para a cidadania e o da formação profissional, e o deste e o do mundo do trabalho têm sido marcados por “dicotomias”, embora assumindo características diferenciadas nos diversos períodos históricos da evolução do capitalismo. Se, no capitalismo liberal, as relações entre formação e trabalho se caracterizavam por uma dicotomia “*entre dois mundos incomunicáveis*”, no período que se seguiu à segunda guerra, esta polaridade “*prolongou-se pelo estabelecimento de uma dicotomia no interior de cada um dos mundos*” (Correia, 2003:21). Por um lado, “*a educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado*” (Santos, cit. in Correia, 2003:21) e por outro lado, “*a formação de activos, reflectindo esta cisão, cindiu-se em dois domínios substancialmente distintos quanto às lógicas dos seus funcionamentos internos e quanto aos espaços sociais onde se esperava que viessem a produzir efeitos.*” (Correia, 2003:21).

O mundo da Educação de Adultos, “*preocupado com o desenvolvimento dos cidadãos, o aprofundamento da cidadania (...) em que a relação com o trabalho não era explicitamente assumida (...)*” e o domínio da formação profissional “*em que o trabalho embora esteja presente, não é conceptualizado como um espaço social susceptível de ser transformado*” (idem:21-22). O mundo da formação para a cidadania e o desenvolvimento pessoal, marcado por uma “*ideologia humanista, participativa e grupista*” e o mundo da formação profissional “*decalcado do modelo de eficiência (ilusória) construído na empresa*” (idem:22). Estas

dicotomias, nunca foram no essencial ultrapassadas e nos nossos dias, com o “reconhecimento da crise estrutural do fordismo” (idem:23), o campo da formação, submetido a

“um conjunto de solicitações contraditórias (...) tem vindo a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade” (Correia, 2003:23).

Assim, “nestes tempos de miragem pós-moderna”, assiste-se a uma

“crescente importância social atribuída não só à educação permanente, à reciclagem e à reconversão profissional, mas também à institucionalização de modalidades e espaços, que afirmando-se como formativos, se confundem com modalidades híbridas de exercício de trabalho...” (idem:24).

Ainda a propósito da articulação entre o mundo do trabalho e o da formação e, dentro deste, da ligação entre formação “geral” e formação profissional podemos, naturalmente, encontrar perspectivas diferenciadas. Cite-se, a título de exemplo, as posições de Coimbra (2007:128) em que se afirma reconhecer a *“importância da opção pela generalização do princípio da dupla certificação”* e se aceitar mesmo (ainda que com uma certa dose de utopia) que este princípio se pudesse aplicar universalmente. *“Não é sem fundamento que se poderia admitir o ponto de vista de acordo com o qual uma formação relativamente longa (isto é doze anos) não deveria passar ao lado da relação com o trabalho”* (idem:128).

Já Azevedo (s/ data), se questiona sobre se sendo os *“itinerários profissionais tão imprevisíveis, então para quê especializar os jovens neste ou naquele domínio de formação? No limite pode-se perguntar porque é que a escola não se concentra na sua missão de dar a todos uma boa formação de base, o mínimo cultural comum, fazendo isso bem feito?”*

Em comum, estes autores partilham a rejeição de uma escola que selecciona, a partir da condição social, uma parte dos seus alunos para um ensino de primeira (o da formação geral) e outros para um ensino de segunda (o da formação tecnológica).

Nas actuais sociedades, já não será inteiramente possível [ou pelo menos é-o cada vez menos] ver a formação geral e a tecnológica como dois mundos inteiramente separados, uma dirigida ao mundo privado, pessoal, relacional e cultural do sujeito e outra à esfera do trabalho. Na realidade e tendo em conta algumas das transformações na organização e nos conteúdos do trabalho, mas também em geral na sociedade, é possível pensar que um conjunto de competências e saberes, anteriormente centrado na esfera da vida não profissional, possa estar a ser reclamadas pela esfera da profissionalidade ou até a ela subordinado, com efeitos significativos na organização dos sistemas educativos/formativos. E o contrário também será verdade.

Se, no caso dos cursos EFA, que serviram de base a este trabalho, estas duas componentes, em termos curriculares e de carga horária, aparecem de forma mais ou menos equilibrada, note-se a referência de alguns dos entrevistados como sendo “muito poucas” as 120 horas destinadas à formação em contexto de trabalho, vista por eles como um módulo que potencia (ou poderia potenciar) as possibilidades de inserção profissional, sobretudo na empresa/instituição onde se desenvolve o estágio.

A introdução da figura do mediador é outro aspecto relevante na organização dos cursos EFA. “A mediação pessoal e social” era (é) vista como necessária na medida em que

“O desemprego de longa duração conduz os indivíduos a uma desvinculação do mundo do trabalho e a rupturas pessoais e sociais que podem originar crises de identidade pessoal e profissional e, conseqüentemente, interiorização do insucesso e da desvalorização de si próprio e dos outros. A este processo de estigmatização e «etiquetagem social» podem seguir-se comportamentos e atitudes específicas: conflitualidade, revolta, rejeição, agressividade, descrença (em si, nos outros e nas instituições), desinteresse, perda de autonomia e bloqueio da capacidade para agir sobre o seu próprio destino.”³⁰

Sente-se, por vezes, neste tipo de argumentação preocupada com o indivíduo (e positiva nesse sentido), ecos de “antigas” categorizações associadas à marginalidade e às “classes perigosas”, que importa ter presente. Estas figuras de “mediação” não têm, penso, a responsabilidade de transformar os formandos em “cidadãos bem comportados” e respeitadores “dos bons costumes”, mas antes em os apoiar, nas situações difíceis em que muitos se encontram, a reequilibrar a sua vida, a [re]construírem a sua identidade pessoal e profissional, a sua autonomia, enquanto cidadãos de pleno direito (a conflitualidade nem sempre é negativa, e a revolta é por vezes indispensável!).

A mediação foi ganhando relevo nas décadas 80 e 90 adquirindo, como assinalam Correia e Caramelo (2003:179)

“uma multiplicidade de formas todas elas determinadas pelo conteúdo da perturbação comunicacional potencialmente geradora de conflito. Na escola ela é uma mediação cultural ou um dispositivo de prevenção da indisciplina e da violência (...) nos bairros ela propõe-se acautelar a violência e reparar os danos da incivilidade nas famílias”.

O discurso dominante sobre mediação aparece, assim, sobretudo preocupado com a prevenção e resolução de conflitos, quando, na opinião destes autores

“a construção de modos alternativos da definição de mediação (...) passa pela sua inserção analítica e praxeológica numa concepção de cidadania que admita que eles

³⁰ Cursos de Educação e Formação de Adultos - projecto piloto - Orientações para a acção, 2000, ANEFA

constituam dispositivos pertinentes à produção de relações sociais mais participativas e intervenientes na produção de um bem comum contextualizado” (idem:181).

De qualquer modo, e no caso dos cursos EFA, o mediador “ganha” assim um estatuto de “figura central” dentro da equipa pedagógica porque não só acompanha o processo de selecção dos formandos, conhece algo da suas histórias de vida e dos seus itinerários profissionais, como acompanha o grupo de formação e cada um dos formandos ao longo do trajecto formativo, negociando, articulando, intervindo sempre que se justifique.

Não deve ser figura “disciplinadora” porque essa função compete à equipa pedagógica no seu conjunto. Deverá antes ser uma figura de suporte, contribuindo para a superação das dificuldades individuais, para a promoção da autonomia e afirmação dos formandos ou do grupo. Não é evidente que o seja sempre e em todas as circunstâncias, no entanto penso que a experiência tem mostrado a sua importância nestes contextos formativos.

1.5. Educação/formação de adultos e exclusão social

O envolvimento de um conjunto alargado de instituições, a nível local, na organização de iniciativas de educação/formação, com características diferenciadas, mas participando de um movimento comum em que sentem que podem realizar, através destas acções, parte da sua missão educacional/formativa e social, é significativo. Muitas destas instituições trabalham na área da acção social (área na qual, também eu me incluo profissionalmente), com públicos por vezes “problemáticos”, como é o caso da CAIS, e vêem nestas iniciativas oportunidades de aumentarem as hipóteses de inclusão social e profissional dos destinatários do seu trabalho. Quer dizer que estas instituições acreditam, pelo menos em parte, numa possível relação positiva entre a formação e o desenvolvimento pessoal e humano, entre a formação e a inclusão social, entre a formação e o emprego.

A questão do possível efeito benéfico em termos de promoção da inclusão social, resultante da frequência de acções de formação, sobretudo aquela que, como é o caso dos cursos EFA, se dirige a pessoas considerados como excluídas ou socialmente vulneráveis, é obviamente passível de controvérsia.

Do mesmo modo que se pode questionar a relação linear entre educação e crescimento económico ou melhoria da produtividade ou competitividade, poder-se-á igualmente questionar o vínculo entre educação (e educação de adultos) e a “resolução” do problema da exclusão/inclusão social. Concretamente, e do ponto de vista que aqui nos traz, urge interrogarmo-nos sobre o modo como as actuais políticas ou iniciativas de educação e formação de adultos agem no sentido de minorar as situações/processos de exclusão social e de potenciar a “integração” desses indivíduos ou grupos ditos “à margem”, se é que o fazem.

Refira-se, no entanto e desde logo, que no momento fundador da criação desta dinâmica, que podemos, de algum modo, situar na criação da ANEFA, esta conexão positiva era já claramente assumida. Assim, no decreto-lei que a institui³¹ afirma-se que *“Uma política de educação de adultos (...) deve assegurar respostas adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem ao mesmo tempo que asseguram a transição para uma sociedade do conhecimento”*.

Assim, os cursos EFA são, desde o seu início, dirigidos a uma população *“não qualificada ou sem qualificação adequada para efeitos no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos,”*³² priorizando-se os activos inscritos no IEFP (desempregados ou empregados), beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido (actual RSI), trabalhadores das pequenas e médias empresas ou em processo de reconversão profissional, assumindo-se como uma resposta que se pretende *“adequada”* a um grupo social definido como excluído ou em risco de exclusão social.

Nessa legislação refere-se também que

“a coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação, a responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados, sendo certo que o investimento nestes domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida” (Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro)

Este combate ou prevenção deve fazer-se, sobretudo, como é dito, pela criação de condições de igualdade de oportunidades e de facilidades de acesso a estes novos dispositivos educativos. Oportunidades que não devem ser desperdiçadas pois, também neste diploma, se declara que *“nas sociedades complexas actuais, baseadas na liberdade individual e colectiva partilhada e responsável, é indispensável instituir o dever de aprender ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação”*. E assim, todos, incluindo a população considerada em situação de exclusão, são instados a esse esforço de aprendizagem permanente, à actualização das suas competências, sempre em risco de perderem a sua pertinência e utilidade, o seu valor de mercado.

Em coerência com uma visão de cariz economicista predomina, nesta concepção, como temos procurado mostrar, uma racionalidade instrumental relativamente à educação e à formação que se opõe a uma perspectiva mais humanista. Como refere José Alberto Correia³³,

³¹ Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro

³² Despacho conjunto nº 1083/2000 de 20 de Novembro (cria os cursos EFA). Posteriormente alargados aos 12 anos de escolaridade

³³ Conferência de José Alberto Correia em 10 de Março de 2011, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Citação não textual.

a “*lógica do adulto deficitário, hoje dominante, contrapõe-se assim à lógica do inacabamento como característica do ser humano, que torna a aprendizagem uma condição essencial para a realização de cada um enquanto pessoa*”. Como pessoa e não apenas como profissional. Uma distinção talvez subtil, ou ingénua, nestes tempos de competitividade exacerbada, mas plena de consequências ontológicas para as teorias e as práticas educativas.

Vários autores têm vindo a referir que muita desta formação tem na realidade objectivos implícitos mais da ordem da redução da conflitualidade, da adaptação e ajustamento, da gestão do desemprego do que dos objectivos habitualmente enunciados. Finger (2005:28-29), por exemplo, falando sobre possíveis cenários para a educação de adultos, afirma que poderá existir um risco de a “*acantonar*” numa missão cuja centralidade seria trabalhar com grupos de risco

“[...] os que são incapazes de se adaptar ao processo acelerado de desenvolvimento industrial, tais como os desempregados em número crescente, os imigrantes, os jovens e talvez as mulheres. Todos estes e outros grupos de risco teriam de ser “capacitados” e tornados aptos para (...) manter o turbo-capitalismo em funcionamento (...) desempregados, drogados, deficientes, vão ser educados ou reeducados, para, de uma certa maneira, conseguirem recuperar ou integrar a sociedade. Não há mais mudança social, é preciso controlar pela educação e formação um certo disfuncionamento da sociedade”.

A educação de adultos e o trabalho com as pessoas socialmente vulneráveis, não pode ser com certeza, tão só, nem principalmente, uma actividade de “*adaptação ao sistema*”, nem um trabalho que, em nome do combate à exclusão social, possa contribuir para ocultar as desigualdades sociais que o “*sistema*” produz. Pelo contrário, na sua actividade de “*reparação*” deve, ao criar condições de autonomia do sujeito, contribuir para o reforço do seu espaço de intervenção e de decisão e das comunidades onde se insere. É certo que as políticas públicas de carácter social, ao privilegiarem uma intervenção dirigida ao “*sujeito excluído*”, podem (pretendem?) desviar a atenção dos mecanismos inerentes ao sistema socioeconómico que tendem, como temos visto, para o acentuar das desigualdades sociais, da exclusão social e da pobreza. Cabe aos agentes que intervêm nestes âmbitos não se deixarem cair nesta “*armadilha*”.

CAPÍTULO II

EXCLUSÃO - A NOVA QUESTÃO SOCIAL?

EXCLUSÃO - A NOVA QUESTÃO SOCIAL?

2.1. A “velha” e a “nova” questão social

Nos últimos anos tem-se falado muito de exclusão social, de nova pobreza, mas também de conceitos como os de desfiliação (Castel, 1999), de desqualificação (Paugam, 2000), vulnerabilidade societal (Walgrave, 2000), neo-pauperismo (Marazzi, 2000), entre outros, que, na sua diversidade, procuram descrever uma “nova realidade” que terá começado a surgir a partir dos anos 70 e que se traduziria, no essencial, na precarização e desestabilização dos modos de vida de muitas pessoas, famílias e certas camadas sociais, nos aspectos materiais, sociais e simbólicos, até aí plenamente (ou pelo menos razoavelmente) integradas no conjunto da sociedade.

É certo que esta fragilização económica e social acrescida, de certas faixas da sociedade, é apenas mais um dos aspectos deste período que parece ter como uma das suas características fundamentais e globais, a mudança. Um facto que expressa essas mutações em curso é a multiplicidade de designações que têm sido cunhadas para o descrever: Pós-Modernismo, Sociedade Pós-Industrial, Sociedade Hiper-Industrial, Sociedade do Conhecimento, Sociedade dos Indivíduos, Modernidade Líquida, etc.. Tal como a diversidade de expressões que tentam caracterizar essa realidade fugidia que parece ser a da “exclusão social”, também a variedade de designações para uma descrição mais global da evolução das nossas sociedades parece chamar a atenção, quer para a intensidade do processo (aparentemente ninguém parece duvidar da intensidade e da rapidez da mudança), quer da sua complexidade. Se, como diziam Marx e Engels (1982), o capitalismo veio revolucionar as relações sociais, os processos produtivos e a vida em sociedade e Schumpeter (1961) caracterizava o modo de funcionamento do capitalismo, de modo optimista, como de “destruição criadora”, e chamava a atenção para a necessidade inerente ao sistema dessa destruição/criação, estaremos, talvez, a viver um momento particular de aceleração desses mecanismos. Mas em que direcção seguimos?

Nos inícios do capitalismo viveu-se igualmente um período de mudanças particularmente profundas e significativas. Sob o impacto da revolução industrial, da energia a vapor, dos teares mecânicos, das linhas de caminho-de-ferro e, mais tarde, da electricidade, do aço, de novas formas de organização do trabalho, um novo modo de produção assente na fábrica e em grandes concentrações de operários ganhou primazia. Juntamente com estas alterações no processo produtivo foi o conjunto da sociedade, das suas estruturas sociais e mentais, que se convulsionou e transformou. São célebres as páginas do Manifesto Comunista, de Marx e Engels, que descrevem esse processo:

“A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário (...) onde ascendeu ao poder destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas (...) não deixou outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível «pagamento em dinheiro» (...) O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vestutas representações e concepções são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de ossificar-se”. (Marx e Engels, 1982:109).

Ao mesmo tempo que descrevem o triunfo da maquinaria, da navegação a vapor e dos caminhos-de-ferro unindo continentes, a criação de um mercado mundial de comércio, o processo de urbanização, a submissão do campo à cidade, que *“arrancou um parte da população à idiotia da vida rural”* (idem:111), da colonização, que *“tornou dependentes os povos bárbaros e semibárbaros dos civilizados, os povos agrícolas, dos povos burgueses, o Oriente do Ocidente”* (ibidem), referem também a constituição de uma nova classe social, o proletariado, subsistindo em condições miseráveis, arrancado do campo, vivendo *“ [...] só quando tem trabalho”* e só tendo trabalho *“enquanto o seu trabalho aumenta o capital”* (idem:112). O trabalho do proletário

“[...] perdeu com a expansão da maquinaria e a divisão do trabalho todo o carácter autónomo e, portanto, todos os atractivos para os operários. Ele torna-se um mero acessório da máquina ao qual se exige apenas o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender” (ibidem).

Como descrevem vários autores contemporâneos, a condição proletária daquele tempo era miserável ou mesmo indigente. Nos locais onde se concentrava a indústria, crescem cidades, povoadas por milhares de recém-chegados à procura de oportunidades de uma vida melhor, ou simplesmente pressionados pela desagregação da sociedade rural que em paralelo se desenvolvia. Amontoados em espaços insalubres, em torno das instalações fabris, homens, mulheres e crianças podiam trabalhar jornadas de quinze ou dezasseis horas, seis dias por semana, ao ritmo imposto pelas máquinas, no meio de fumos e vapores e ruídos ensurdecedores, por salários miseráveis. No entanto, desfeitas as solidariedades antigas do mundo rural de onde provinham, era apenas com este salário que contavam para a sua sobrevivência. A perda do trabalho, ou a incapacitação para o mesmo, por acidente ou doença, implicava, geralmente, o risco de uma situação de grande precariedade.

Jack London, no seu livro intitulado *“O Povo do Abismo”*, escrito em 1902, retrata a vida das *“classes populares”* em Londres, nomeadamente no *“East End”*, parte oriental da cidade onde se concentrava uma parte significativa dos proletários e das populações *“desqualificadas”* que a habitavam. Discorrendo sobre o que observava, entre populações operárias e indigentes, compõe uma imagem vivida e impressiva da realidade, revelando as

personagens ou as situações que a seu ver eram marcantes. Fala assim da vida naquela cidade:

“ [...] a vida de Londres é tão pouco natural que o operário normal, seja homem ou mulher, não consegue resistir: sucumbem arruinados de corpo e alma, pelas terríveis influências a que estão continuamente sujeitos. As energias mentais e físicas são destruídas e o bom trabalhador, acabado de chegar da terra de origem, transforma-se, logo na primeira geração citadina, num mau operário [...] nestas condições, as crianças chegam à idade adulta já degeneradas, sem virilidade, sem força. Forma-se uma raça débil, de joelhos fracos e peitos raquíticos que, perante as legiões do campo que invadem a cidade, soçobra e é esmagada na luta brutal pelo pão” (London, 1994:50-51).

Concluindo que “está criada uma *“enorme máquina de destruição humana”*, chega a ter mais pena dos operários do que dos “450.000 miseráveis já perdidos e condenados, que desfalecem no fundo do poço. Estes ao menos morrem e pronto; ao passo que os outros ainda terão de passar pelos tormentos prolongados e preliminares que se arrastarão por duas ou até três gerações” (idem:51).

De resto, a miséria económica e social em que viviam os proletários, o pauperismo como foi então designado, a descrição dessa realidade, das suas causas e do modo de a superar, “animaram” o debate político, filosófico, artístico e literário dos séculos XIX e parte do século XX. De Marx a Proudhon, de Owen a Fourier, de Dickens a Zola, foram muitos os que dela fizeram objecto da sua reflexão e da sua intervenção. Constituiu a “questão social” dessa época, que o século XX foi pouco a pouco resolvendo (ou pelo menos julgava-se que sim). É por analogia a este período, e tendo em conta o surgimento de novos grupos sociais vivendo em condições de grande precariedade, que se volta a falar da questão social.

Marc-Henry Soulet (2000:9), reportando-se às sociedades actuais e referindo-se à exclusão social

“derivada das zonas suburbanas, da dualização da sociedade, do drama do fim dos subsídios, da vagabundagem das pessoas sem domicílio fixo, das dificuldades e marginalização dos jovens, da nova pobreza e precarização generalizada, do isolamento social de certas categorias de população fragilizadas” interroga-se se esta não voltou a ser “um problema de tão gritante actualidade, ao ponto de constituir a questão social deste fim de século”. E ainda se “a exclusão não constitui de facto o lugar onde se cristaliza o debate social, a linha de fraccionamento da sociedade actual, como noutros tempos, a exploração da força de trabalho constituía a da sociedade industrial?” (ibidem).

Mas quem seriam os actores de cada lado dessa linha de fraccionamento se, ao conflito clássico entre capital e trabalho, opuséssemos o conflito incluídos/excluídos? Questão na

verdade colocada por Alain Touraine (1992), quando procura demonstrar que passamos, na sociedade pós-industrial, de uma oposição vertical (dominadores/dominados), característica da sociedade industrial, a uma oposição horizontal (os de dentro/ e os de fora).

No entanto, e contrariamente à classe operária capaz de desenvolver uma consciência da sua própria situação na sociedade, da sua imprescindibilidade ao funcionamento social e do seu “papel revolucionário”, os excluídos, em virtude da sua heterogeneidade e do seu isolamento, não se podem constituir enquanto “actor social”, nem protagonizar um conflito portador de um sentido de transformação social. Estaríamos, assim, perante grupos sociais que ocupam uma espécie de “não lugar social”, uma constelação de indivíduos que dificilmente se podem solidarizar entre si ou expressar qualquer reivindicação colectiva, pessoas que no entendimento de Castel,

“ se encontram numa posição de supranumerários, pessoas que parecem estar a mais no sentido em que não podem ocupar um lugar estável na estrutura social [...] Indivíduos que se encontram como que flutuando na estrutura social, sem ligações ou presos por laços muito frágeis que ameaçam quebrar. (Castel 2000: 26-27).

Noutro texto, o mesmo autor afirma que

“ [...] os supranumerários nem sequer são explorados pois, para isso, é preciso possuir competências convertíveis em valores sociais. São supérfluos. Não representam uma força de pressão, nem têm potencial de luta. Assim inauguram sem dúvida uma problemática teórica e prática nova” (Castel 1999:33).

No entanto, no seu entendimento, estes indivíduos não estão fora do conjunto social, mas sim à margem, acantonados num lugar sem valor económico ou reconhecimento social. Sendo numerosos não podem ser ignorados. Põem em causa a unidade do conjunto, que se torna problemática, e geram um risco de anomia social. Nem todos os autores que se interessam por esta temática partilham esta visão relativamente à posição social destes grupos. É o caso, por exemplo, de Luís Capucha³⁴, que considera que estas populações, ainda que muitas vezes excluídas do mercado formal de emprego, têm uma participação importante na economia informal e que os laços que unem estes dois lados da economia são mais importantes e complexos do que por vezes se reconhece. Se 20% da economia mundial diz respeito a actividades ilegais (entre as quais o tráfico de drogas, armas ou seres humanos), ela faz-se com base na exploração de mão-de-obra clandestina ou até “neo-esclavagista” (Capucha, 1998:19). Também Cristian Marazzi (2000:39) considera

“a nova pobreza como o custo social de uma «acumulação primitiva», como a expressão de uma mudança radical da economia capitalista [...] as pobresas que

³⁴ Investigador nas áreas da pobreza e da exclusão social. Responsável pela Agência Nacional de Qualificação até Agosto de 2011.

falamos não são a herança do passado, mas formas da riqueza em florescimento, formas inscritas nos novos modos de produção e de consumo”,

assumindo que a pobreza que cresce num pólo da sociedade corresponde ao aumento da riqueza no outro.

A minha experiência pessoal de contacto com pessoas “ditas excluídas”, particularmente no Centro Histórico do Porto, e também as histórias dos nossos entrevistados, indicam que muitos destes indivíduos, embora fora do mercado de trabalho formal, encontram formas de participação na vida económica: desde os pequenos biscates de obras à venda ilegal em pequenas bancas de rua, a fazer limpezas, segurança, e até (no seu lado mais obscuro) na “economia da droga” (os que a vendem, os que a guardam, os que vigiam a polcia e dão o alerta, todos ganham alguma coisa). Não só certas actividades deste tipo de economia parecem funcionar como “amortecedor” social em tempos de crise, como fazem participar estes grupos sociais do mercado de consumo de bens. Constitui, sem dúvida, uma participação na vida económica e social que acarreta efeitos perversos e traduz-se também, para muitos, num vínculo que acaba por os amarrar a uma situação de profunda dependência, da qual têm poucas probabilidades de se libertar.

Velha ou nova questão social, a crescente importância do problema da exclusão remete, no entanto, para questões sociais que não se podem iludir: o crescimento das desigualdades sociais, a extensão das “manchas” de pobreza, a quebra ou o enfraquecimento de vínculos com o trabalho. Depois de um período histórico em que, pelo menos, nas sociedades industrializadas, a pobreza, a precariedade e a insegurança social pareciam ultrapassadas (em Portugal nunca o chegaram a ser totalmente), eis que elas estão de regresso. É necessário então compreender e estudar este novo (ou reavivado) fenómeno social. Compreendê-lo é também agir sobre ele.

2.2. A questão social na sociedade salarial

Em virtude da evolução da sociedade, das alterações no processo produtivo e na gestão da produção, das necessidades das empresas, da consolidação dos Estados-Nação e de muitas outras circunstâncias, mas também em resultado da sua capacidade de organização (sindicatos, partidos, mutualidades, movimentos grevistas, etc.), os operários lograram, ao longo do século XX, nas sociedades capitalistas, melhorar as suas condições de trabalho, aumentar salários, reduzir significativamente a jornada de trabalho, assegurar direito a férias, a sistemas de protecção social generalizados, cobrindo os principais riscos sociais (desemprego, doença, reforma, etc.) e isto apesar da turbulência social e política do século que há pouco terminou e que assistiu a duas guerras mundiais, ao eclodir da primeira bomba atómica, ao fim dos impérios coloniais, à constituição e queda do “mundo socialista”. Esta

evolução não confirmou as expectativas de Marx que acreditava na degradação sistemática da condição proletária e na consequente inevitabilidade da revolução. Efectivamente, foi a via reformista que se implantou.

Sennett, no seu livro “A Cultura do Novo Capitalismo” (2007), chama a atenção para uma alteração que se começa a verificar no seio das sociedades capitalistas, quer na Europa, quer nos EUA, na passagem do século XIX para o século XX. Trata-se, por um lado, da afirmação dos Estados-Nação e consequentemente do crescimento de um aparelho de Estado, disseminado pelo território respectivo e, por outro lado, da consolidação de grandes corporações empresariais. A emergência destas grandes organizações, estruturadas em sistemas piramidais e altamente burocratizadas, sejam de carácter estatal ou empresarial, vai produzir um efeito considerável: a estruturação do tempo, um “tempo racionalizado”, que permite aos *“indivíduos pensarem as suas vidas como histórias”* (Sennett 2007:26). Com efeito, estas entidades, por vezes, funcionando segundo um modelo de organização militar, privilegiam a estabilidade, a previsibilidade, o planeamento a longo prazo. As empresas passaram a ter interesse em solidificar e fidelizar as relações com os seus trabalhadores. É igualmente a época da racionalização do trabalho. Taylor, na General Motor, com a “sua” organização científica do trabalho e, mais tarde Ford, com a linha de montagem, aprofundam a parcelização e mecanização do trabalho, tornando-o ainda mais rotineiro e alienado para o trabalhador mas, em simultâneo, mais seguro e estável e financeiramente mais compensador. A organização burocrática divide-se em “estruturas” cada vez mais pequenas e cada vez com mais poder à medida que nos aproximamos do topo, donde emanam todas as orientações e não é suposto, para as pessoas que ocupam os patamares inferiores, serem criativas ou inovadoras. Encontramo-nos numa *“jaula de ferro”* que, se por um lado, pode ter um aspecto protector pela sua previsibilidade, por outro é limitador, repetitivo e monótono. Diz Sennett que

“Todas as relações sociais levam tempo para se desenvolverem; um percurso de vida em que o indivíduo conta para os outros exige uma certa longevidade das instituições (...) As jaulas de ferro estruturam o tempo de convivência com os outros; mais ainda: as estruturas burocráticas fornecem a oportunidade para interpretar o poder, para lhe conferir um sentido terreno; desse modo dão aos indivíduos a sensação de serem agentes”. (idem:34).

Concentrados em grandes fábricas, do “tamanho de pequenas cidades” os operários podem organizar-se e impor ou negociar a melhoria das suas condições de trabalho. A generalização da produção em massa traz implícita a generalização da sociedade de consumo. Para que esta seja viável os salários dos trabalhadores devem crescer. O crescimento económico pareceu permitir distribuir, ainda que muito desigualmente, os seus benefícios por largos sectores sociais. Se bem que a maioria dos trabalhadores não se incluía neste tipo de

organizações, mas antes em empresas de menor dimensão, no entanto, eram aquelas, que pelo seu peso económico e pelo poder de que dispunham, acabavam por ditar a norma.

Robert Castel, na sua obra “As Metamorfoses da Questão Social - Uma Crónica do Salário” (1999), procurando seguir a evolução da relação salarial e das suas implicações e significados, desde as sociedades pré-industriais até à actualidade, assinala igualmente, e no mesmo sentido, uma mudança na condição salarial: o contrato de trabalho torna-se mais estável e passa, através dele, a assegurar direitos, seguros e protecções. Considera estarmos perante a passagem da “*condição proletária*”, marcada pela miséria e pela insegurança, à “*condição operária*”, caracterizada por uma maior estabilidade e melhoria da protecção dos riscos sociais.

Este autor descreve, para França, um processo lento de estabelecimento destes direitos: contra os acidentes de trabalho em 1898 (não obrigatório e com muitas restrições; apenas em 1945 é generalizado); a lei das reformas, em 1930, e a cobertura do desemprego, apenas e “muito timidamente”, a partir de 1958. De facto, só depois da II Guerra Mundial é que se afirma nos países capitalistas do centro europeu um esquema de segurança social, assumido pelo Estado, que estende ao conjunto da população uma cobertura generalizada de protecções sociais. Esta generalização das protecções sociais configura, por seu lado, para Castel, a passagem da condição operária à “*sociedade salarial*”.

É esta articulação entre trabalho e este conjunto alargado de protecções que confere à sociedade salarial o seu traço específico e permite que o trabalho assuma o seu papel integrador. Superando, por esta articulação, a precariedade generalizada, supera-se também a fractura social (não a oposição de classes) que ameaçava a coesão da sociedade. Este laço, agora mais forte, permite ampliar a participação dos trabalhadores na vida social, aumentar o consumo, apostar na educação (incentivada pelo Estado e suscitada pelas empresas). Mas é uma “*integração instável*”, porque muito desigual. Além do mais, a sociedade estratifica-se. Com a generalização do assalariamento e a expansão dos serviços surgem novas camadas sociais. A classe operária continua a viver uma situação de subordinação. Para Castel, a generalização do estatuto de assalariado põe o operariado em dificuldades:

“Assalariados «burgueses», funcionários, quadros, profissões intermediárias, sector terciário: a salarização da sociedade cerca o operariado e subordina-o novamente, desta vez sem a esperança de que possa um dia impor a sua liderança” (Castel 1999:417).

Está dada a sentença de morte ao operariado!

No momento em que os operários melhoram as suas condições de trabalho e de vida, em que podem aspirar a uma casa confortável, a uma educação para os seus filhos (quando não para si próprios), a algum lazer e segurança, eis que os ventos da história parecem negar à classe operária o seu anunciado papel histórico de “*coveiro do capitalismo*”.

É certo que a diminuição do número de operários nos países ditos “desenvolvidos”, mas talvez nem tanto nos ditos em “desenvolvimento”, o aumento significativo de novas camadas sociais ligadas à expansão dos serviços, à mundialização, aos novos processos tecnológicos, altera significativamente o papel do operariado na estrutura social e talvez esteja em causa o “seu papel revolucionário”, como parece ser demonstrado pela quebra da influência dos sindicatos e dos partidos políticos a ele tradicionalmente ligados; no entanto, parte significativa das pessoas que compõem estas novas camadas sociais têm uma origem operária e, apesar do seu “novo estatuto”, partilham condições socioeconómicas e culturais próximas, o que implica a existência de um território comum de interesses. Num quadro mais matizado e complexo em que se procura (e por vezes se luta) não apenas por empregos e respectivos benefícios económicos, mas também por posições sociais e estatutos valorizados, a história talvez ainda não tenha acabado, ao contrário do que pensava Fukuyama (1992) e, do mesmo modo, talvez o futuro do operariado não seja o da irrelevância.

Nesta conjuntura, em que se conciliavam crescimento económico, quase pleno emprego e perspectivas de promoção social, para vastas camadas sociais, a expressão “exclusão social” praticamente não tinha uso. Predominava o conceito de inadaptação ou de marginalidade, onde “caíam” as pessoas que não conseguiam acompanhar o progresso e inscrever-se plenamente na modernidade. Se numa primeira fase tinha ecoado, em alguns sectores liberais, a ideia das “classes perigosas” e um certo darwinismo social, que justificava a riqueza de uns e a pobreza de outros com base na naturalização do “triunfo dos mais aptos”, de acordo com uma ideia de ajustamento pelo mercado, procurava-se agora entender essas desigualdades de rendimento e de estatuto a partir das próprias dinâmicas sociais que se estabeleciam nos grandes centros urbanos, local de excelência da afirmação da sociedade industrial.

É a sociologia americana, sobretudo, que vai, em primeiro lugar, explorar o mundo das grandes cidades, dos subúrbios onde se concentram as populações pobres, grupos étnicos marginalizados, emigrantes chegados de todo o mundo. Nestes contextos, os grupos humanos distribuem-se por afinidades socioeconómicas, étnicas, comunidades de pertença, que geram culturas próprias, com regras específicas. A densidade elevada de pessoas que vivem nestas metrópoles é ela mesma propiciadora do surgimento da diferenciação profissional, cultural e dos modos de vida, bem como, paradoxalmente, da sua homogeneização. Os grupos cujas especificidades culturais se distanciam mais da norma social vigente tendem a criar as suas próprias regras, mesmo que desviantes, que têm como objectivo combater a desvalorização social que, muitas vezes, lhes está implícita. São as culturas juvenis, associadas aos bandos e gangs, os guetos negros, os bairros latinos, etc.. É também desta escola de pensamento que vão surgir as teorias da “cultura da pobreza”. Assim, os pobres tendem a desenvolver, pelas circunstâncias específicas em que vivem, e nas quais não é de somenos importância o facto de, com frequência, viverem em grandes concentrações habitacionais degradadas, hábitos

culturais que, ao contrário de contribuírem para a sua saída da pobreza, os mantêm presos a esquemas que perpetuam essas condições. Entre eles são frequentemente sugeridos o desinteresse pelo trabalho e o consumo desadequado de bens por relação às necessidades e às disponibilidades financeiras. Acrescente-se, no entanto, que se estas características podem, em certas circunstâncias, ser atribuídas a populações pobres, não são de modo nenhum um exclusivo seu.

Se estas teorias contribuíram, e ainda hoje muitos investigadores trabalham dentro destas referências, para alargar a compreensão do fenómeno da pobreza, também houve e há quem as utilize para atribuir a responsabilidade da pobreza aos próprios pobres e exigir unicamente a estes o esforço para de lá saírem.

Neste período em que se verificou uma efectiva melhoria das condições de vida de largas camadas sociais e em que os fenómenos sociais de pobreza e miséria se reduziram substancialmente pareceu, por algum tempo, que a “questão social” das primeiras fases do capitalismo estava praticamente resolvida, pelo menos no chamado “mundo desenvolvido”. A evolução mais recente das nossas sociedades tem vindo, infelizmente, a colocar em dúvida essa expectativa optimista.

2.3. O ressurgir da questão social

A partir dos anos 70, e como já referimos, tudo parece modificar-se. Produz-se aquilo que Castel chama de “*destabilização dos estáveis*” (1999:526). A “sociedade salarial” parece estar a desfazer-se. Paulatinamente, mas persistentemente, vai crescendo o desemprego e aumentando a precariedade dos vínculos contratuais. Jovens licenciados (muitos deles filhos ou netos de antigos operários) têm dificuldade em encontrar um lugar no mercado de trabalho, de acordo com as suas aspirações ou até muito abaixo delas. Muitos desempregados, vítimas de reestruturação das empresas e de sectores profissionais inteiros, agora submetidos a uma concorrência à escala mundial, não conseguem recompor a sua vida profissional. O Estado Social, fruto da crise económica, mas também das alterações demográficas ocorridas, manifesta dificuldade em cobrir os riscos sociais, agora acrescidos, o que gera sentimentos de insegurança. Alastram manchas de pobreza. Sectores sociais até aí bem integrados social e economicamente sentem-se ameaçados no seu nível de vida. O trabalho, até aqui uns dos principais factores de integração social, parece ter dificuldade em cumprir esse papel de assegurar o laço social. Concomitantemente, outras instituições fundamentais da vida social como a Família, a Escola, a Igreja, os Sindicatos, etc., que concorrem para a consistência do tecido social, parecem igualmente atingidas na sua capacidade integradora. Começa-se a falar da sociedade dual: os que no trabalho e na sociedade vêem as suas posições seguras ou até reforçadas e os outros, já “destabilizados” ou em risco de o serem. É neste contexto que

se inscreve a problemática da exclusão social que, a partir dos anos 80, vai ganhar relevância. Permanece um termo atravessado por uma forte ambiguidade nas suas relações com outras expressões que procuram, também elas, dar um sentido aos fenómenos do nosso tempo, contribuindo para a sua explicitação. Essa ambiguidade é particularmente forte no que diz respeito à questão da fractura social, sobretudo em contraposição com as clivagens e oposições de classe que muitos vêem enfraquecidas, como já discutimos anteriormente. Também as suas relações com a pobreza não são lineares. Enquanto esta última é, muitas vezes, utilizada como um indicador de rendimentos e associada à noção de “pobreza absoluta” (ausência de rendimentos que põe em causa a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência) ou “pobreza relativa” (incapacidade de satisfazer as necessidades consideradas normais numa determinada sociedade), a noção de exclusão é predominantemente remetida para os domínios do enfraquecimento e da quebra das redes de sociabilidade e do simbólico onde se joga o estatuto, o reconhecimento social e a identidade pessoal. Neste sentido, a perda de vínculos ao trabalho, a perda dos relacionamentos que este provoca, a desagregação familiar, a rejeição ou incapacidade de instituições como a escola, os serviços sociais, ou a justiça darem respostas a novos problemas, podem “empurrar para as margens” sectores crescentes da sociedade que, objectivamente ou subjectivamente, deixam de ser considerados ou de se sentir como parte do todo social.

Dada a ambiguidade da noção de exclusão, alguns autores têm procurado definir outros conceitos ou precisar alguns dos seus aspectos. Robert Castel com a noção de “desfiliação” (muito referenciada pelos “profissionais” da área social) procura salientar o carácter dinâmico deste processo, ao mesmo tempo que chama a atenção para o seu lado sistémico. Como diz este autor

“De maneira paradoxal, a exclusão, isto é a situação das pessoas que se encontram à margem da sociedade, em ruptura, tornou-se o centro da reflexão acerca do laço social. Corre-se assim o risco de esquecer que a sociedade continua a ter um centro e que é a partir deste centro que se produz exclusão” (2000:33).

Em conformidade, define três “zonas da vida social”: uma “zona de integração”, onde se situam as pessoas que têm um trabalho ou um rendimento estável e protecções sociais sólidas; uma “zona de vulnerabilidade”, composta pelas pessoas que estão ou se sentem ameaçadas, cujo “estatuto é precário e que correm o risco de cair na exclusão”; uma “zona de exclusão”, que não é apenas

“um estado a analisar em si mesmo, é também um resultado que devemos relacionar com o que acontece antes: ao nível da organização do trabalho, da competitividade das empresas, das reconversões industriais, etc., isto é, em relação ao centro da vida económica e social, ao que produz a riqueza e o poder

[...] aí mesmo onde as leis do mercado e a concorrência internacional entram em jogo, e se tomam as decisões políticas.” (ibidem).

Outros conceitos como o de precarização, vulnerabilidade societal, não integração, exprimem realidades semelhantes, mas nenhum, a meu ver, apesar das ambiguidades ou talvez até por causa delas, conseguiu superar a noção de exclusão social, enquanto descritor de uma realidade social emergente ou redescoberta.

2.4. Em torno da noção de exclusão

Como não pode haver exploração sem explorados e exploradores, dominação sem dominados e dominadores, também não existe exclusão sem excluídos e excludores. A discussão sobre a exclusão social tem-se feito acompanhar pela tentativa de definir os grupos sociais que por ela são atingidos. Tem surgido, assim, uma multiplicidade de categorizações que procuram enquadrar os excluídos por relação a um conjunto de características que lhes atribuem uma pertença a uma determinada constelação de problemas sociais. Uma característica genericamente comum a todos os grupos (em teoria) é a a precariedade económica, a fragilização dos laços sociais (ou pelo menos o risco), o estatuto social desvalorizado. Temos assim, entre outros, os desempregados de longa duração ou de curta duração, sobretudo se não têm rendimentos alternativos ou os têm precários, os beneficiários do Rendimento Social de Inserção, os toxicodependentes, os moradores dos bairros sociais ou de zonas degradadas, os reformados com pensões muito baixas, sobretudo se isolados, pessoas sem-abrigo, famílias sem rendimentos com filhos a cargo, jovens que abandonaram a escola sem concluírem a escolaridade obrigatória ou que estão em risco de o fazer, jovens que pertencem a bandos ou que já praticaram pequenos actos de criminalidade, famílias desestruturadas de baixos recursos, etc..

Muitas destas categorizações têm servido para a definição de políticas sociais dirigidas a estes grupos, mas o contrário também é verdadeiro e certas políticas sociais acabam, elas próprias, por definir uma categoria, como é o caso dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção. Esta categorização, por vezes excessiva, se pode apresentar algumas vantagens, representando uma tentativa de apreensão da realidade, defronta-se com diversas limitações e efeitos indesejáveis. Dada a natureza social da realidade e a sua complexidade não é possível fazer uma caracterização precisa de um grupo social a partir de um conjunto de carências ou dificuldades. A realidade concreta é sempre multiforme, e dinâmica, sem fronteiras fixas. É frequente um único indivíduo pertencer simultaneamente a mais do que uma destas categorias, ou verdadeiramente não se encaixar em nenhuma delas sem deixar de ser “excluído”. Alguns autores como Marazzi (2000:40) consideram mesmo existir *“Uma insuficiência analítica [que] reflecte a carência principal das ciências sociais, a tendência*

para não analisar as causas da pobreza, mas antes para definir, medir e descrever grupos e sub-grupos a que se pode pôr o rótulo de pobres". E, neste pôr o rótulo, é que reside um dos principais efeitos perversos deste processo. É que, pôr uma etiqueta, sobretudo se definida pela sua negatividade, como acontece com estas classificações, é contribuir para um olhar exterior que, ao categorizar, diferencia, coloca sobre suspeita e isola num lugar social indesejado um determinado sujeito e, simultaneamente fomenta um olhar para dentro, também ele negativo, da pessoa sobre si própria. É verdade que é difícil fugir a este tipo de atribuições, que constituem um processo corrente e generalizado numa sociedade na qual não se luta apenas por recursos económicos, ou empregos, mas também por posições e estatutos sociais. A este propósito, Gilbert Clavel (2004: 46) fala da *"função de contramodelo ou de bode expiatório"*. Isto é, todos os grupos sociais tentam, do ponto de vista das relações simbólicas, remeter outros grupos sociais para um estatuto de inferioridade estatutária relativamente ao seu, procurando meios para se diferenciar. O grupo social que não consegue "negociar" um estatuto social superior ao de qualquer outro grupo ocupa a posição de "contramodelo" ou de "bode expiatório", do qual os outros, geralmente próximos estatutariamente, se servem para elevar um pouco (simbolicamente) a sua posição social. Por este facto, tende a ser atribuída à população com o estatuto mais baixo uma acumulação de situações problemáticas e uma maior responsabilização pela conflitualidade eventualmente criada. No caso por si estudado, tratava-se de duas comunidades vizinhas, vivendo em habitações sociais: um bairro de uma "comunidade de passagem", um espaço de habitação transitória (na prática, tornou-se definitiva) para uma comunidade constituída, em parte, por emigrantes com trabalho, mas de baixos rendimentos, que não conseguia aceder aos alugueres, mesmo que pequenos, praticados no mercado; e um bairro de casas de habitação social, habitado maioritariamente por franceses, igualmente de baixos rendimentos. Apesar da aproximação das condições socioeconómicas destas duas comunidades, o autor relata um quotidiano de tensões e conflitos entre elas. A "comunidade de passagem" desempenhava aqui a função simbólica do "bode expiatório". Em Portugal, creio que não seria difícil encontrar casos análogos se estudássemos, por exemplo, as relações entre as comunidades ciganas ou africanas e as populações de origem portuguesa em certos bairros sociais.

É também para essa realidade, embora centrada na relação entre os serviços sociais e os "assistidos", que nos remete Paugam, a propósito do processo a que chama *"desqualificação social"*:

"A concessão de assistência, em certos casos, pode ser vivida como uma cerimónia de degradação estatutária na medida em que o candidato é neste momento designado como um indivíduo pertencente a uma categoria ou a um estatuto pouco honroso [...] aceitar essa assistência é, então, aceitar ser catalogado como pobre, adoptar um estatuto desvalorizado, ter de algum modo a

sua inferioridade ou o seu fracasso explicitamente reconhecidos.” (Paugam 2003: 30).

O processo de “desqualificação social”, vivido dolorosamente pelas pessoas atingidas por ele decorre, segundo este autor, em três fases sequentes: fragilidade, dependência e ruptura. Nem todos completam o percurso de desqualificação, ou o percorrem exactamente por esta ordem. Os percursos são em geral descendentes, mas podem ser também ascendentes (no sentido da saída da situação de exclusão).

A fragilidade corresponde “*à aprendizagem da desqualificação social*” (idem:15). Os indivíduos, nesta fase inicial do processo de desqualificação, resistem a recorrer à assistência, que consideram como o reconhecimento perante si e os outros de uma situação de fracasso e esforçam-se por retornar ao seu antigo estatuto. Uma situação de desemprego, uma inserção profissional precária e irregular que se arrasta, a perda da habitação, uma dívida que não se consegue saldar, inicia geralmente o processo. As dificuldades financeiras podem conduzir ao recurso à assistência, mas esta situação é vista como pontual, até se conseguir recuperar. Procuram reduzir o contacto com os serviços sociais ao mínimo e escondem essas diligências das suas relações de amizade e vizinhança. A desqualificação é vivida com um sentimento de humilhação, vergonha e culpa. As relações no seio da família são muito vezes afectadas por estes sentimentos, ou até pela incompreensão dos familiares. Tendem a isolar-se em casa e a frequentar menos os espaços de convívio. Se esta situação se prolongar podem cair na dependência.

A fase da dependência decorre, normalmente, depois de um período mais ou menos longo de “resistência” à condição de “assistido”. Na sequência de inúmeras tentativas para encontrarem um emprego ou depois de saltarem de estágio em estágio, de procurarem por diversos meios resolver os problemas que os afligem, “rendem-se à evidência”, percebendo que a sua única possibilidade é o recurso à assistência social. Iniciam então uma “carreira de assistido” que vai alterar rapidamente a sua personalidade: “*Fazem a aprendizagem de papéis sociais que correspondem às expectativas específicas dos trabalhadores sociais*” (idem:18). Começam a procurar argumentos que justifiquem essa nova condição: a falta de oportunidades no mercado de emprego, o direito a receber uma ajuda do Estado, a idade, a falta de saúde, a necessidade de assistir os filhos ou os pais idosos, etc.. Aceitam o estatuto de “assistido”, o que permite diminuir ou eliminar os sentimentos de vergonha e culpabilidade e melhorar as relações sociais, nomeadamente com as pessoas que partilham a mesma situação. Predominam as relações de cordialidade, e até de sedução, relativamente aos serviços e aos assistentes sociais que acompanham os casos e de que dependem as ajudas de que necessitam. No entanto, esta relação não está isenta de tensões. As ajudas nunca correspondem verdadeiramente às necessidades; são quase sempre definidas a partir de limiares muito baixos e o técnico social entende a situação, em geral, como provisória e

pode, por exemplo, insistir em diligências continuadas de procura de emprego, quando o sujeito, pela sua experiência, já não acredita nessa perspectiva.

A ruptura é a última fase do processo e *“produto de uma acumulação de fracassos que conduziu a uma forte marginalização”* (ibidem). Os indivíduos, nesta fase, já não alimentam grandes esperanças de reverter o processo de desqualificação e marginalização. Depois da perda dos vínculos ao mundo do trabalho, das dificuldades financeiras continuadas e, por vezes, da quebra de laços total, ou quase total, com a família, do surgimento de problemas de saúde física ou mental, em certos casos, da vida na ruas ou do refúgio no álcool, ou na droga, estas pessoas podem experimentar o sentimento de serem inúteis para a sociedade e de perda de sentido para a sua vida. Alguns passam muito rapidamente da fragilidade para a ruptura social, sobretudo se não puderem contar com a solidariedade da família. Pode-se instaurar um sentimento de revolta contra os serviços de assistência e a sociedade ou uma exigência agressiva de apoio. Ou, então, uma recusa de qualquer tipo de contacto institucional, reivindicando-se o direito de *“viver à margem”*. Segundo o autor, estes comportamentos *“correspondem ao último estágio da alteração simbólica do estigma”* (idem:20).

Este processo não é linear, nem obrigatório, para quem se encontra numa situação de vulnerabilidade e é *“obrigado”* a recorrer ao apoio dos serviços sociais. A maioria das pessoas não chega à fase que Paugam descreve como de ruptura social. As instituições de apoio social e, principalmente, as redes de sociabilidades pessoais e familiares dos indivíduos, conseguem, em geral, sustentar ou, às vezes, inverter este percurso inclinado em direcção à exclusão social.

Do mesmo modo que a categorização dos públicos, habitualmente designados por excluídos, tem um potencial elevado de os estigmatizar, encerrando-os em *“gavetas”* classificadas por uma determinada situação problemática quando, na verdade, os indivíduos são vítimas de uma pluralidade de circunstâncias que os vulnerabilizam, também as políticas sociais que são definidas, em sentido estrito, para estes públicos, correm o risco de falharem o seu objectivo por estreiteza de visão. Em muitas circunstâncias, pode não se tratar apenas e exclusivamente de um apoio financeiro, de um emprego, ou de uma habitação de aluguer controlado (embora possa ser suficiente, em muitas outras), mas de uma constelação de problemas que devem ser considerados na sua globalidade. Políticas sociais muito direccionadas para uma resposta circunscrita podem não conseguir atingir os objectivos pretendidos. E, como são sempre direccionadas para categorias de indivíduos, de algum modo deficitários ou com falta de alguma coisa, fazem-nos esquecer (involuntariamente ou talvez não) que os problemas sociais, mais do que manifestações individualizadas de incapacidade, têm a sua origem no funcionamento dos mecanismos, das relações e das estruturas inerentes ao sistema social.

Enquanto conceito *“ambivalente”*, a ideia de exclusão social, se é portadora de algum valor explicativo relativamente a fenómenos sociais em desenvolvimento nas nossas

sociedades, pode contribuir igualmente para a sua ocultação e mistificação se não os situarmos social, económica e politicamente na sua génese. Como nos adverte Correia (2003:40)

“Face à hegemonização exercida pelo paradigma da exclusão e à consequente desqualificação cognitiva das reflexões sobre as problemáticas da desigualdade social, do desemprego ou do combate à pobreza [...] interessa ponderar até que ponto esta hegemonia constitui um imperativo cognitivo para dar conta de um conjunto de problemas sociais qualitativamente novos, ou se, pelo contrário, ela se insinua antes como um dispositivo de legitimação compensatória das mudanças entretanto produzidas nos modos de gestão política da chamada «nova questão social»”

SEGUNDA PARTE

FRAGILIDADE E RESISTÊNCIA: VIDAS NO FIO DA NAVALHA

CAPÍTULO III

DO OBJECTO DE ESTUDO À SUA OPERACIONALIZAÇÃO

DO OBJECTO DE ESTUDO À SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Tendo trabalhado na Fundação para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto, sobretudo com jovens “refractários” à escola, desempregados, mulheres que “faziam umas horas” nas limpezas ou na venda ambulante, isto é, um conjunto de pessoas que se inseria sobretudo no lado informal, clandestino, às vezes obscuro da economia e da sociedade e estando a frequentar um mestrado em educação e formação de adultos interessava-me cruzar esses dois universos. De um lado, o “mundo” das pessoas que a actual sociedade tende a fragilizar, o daquelas pessoas que passam pela escola sem sentirem que esse é também um espaço seu, ou sem lhe reconhecerem utilidade e que no mercado de trabalho apenas conseguem lugares precários e mal remunerados, em actividades, por vezes, desprovidas de sentido e de dignidade. Um “mundo” que está a alargar-se, à medida que as condições de vida e de trabalho, para muitos, se tornam mais “flexíveis”, se tornam mais imprecisas, mais inseguras. Jovens que, apesar de mais escolarizados, não conseguem encontrar o “seu lugar” nem construir “os seus projectos”, ou pessoas que perdendo o emprego se encontram repentinamente “novos demais para a reforma e velhos para o trabalho”. Do outro lado, a educação e a formação, um “mundo” de promessas capaz não só de “reabilitar” os indivíduos, “garantindo-lhes” através de “novas competências”, adequadas aos desafios da “sociedade do conhecimento”, um “lugar ao sol”, mas também de promover o desenvolvimento da economia e da sociedade assegurando “oportunidades para todos”.

De algum modo, o cruzamento entre estes dois universos foi o fio condutor que orientou grande parte do trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado. Por essa razão, muitas das análises e reflexões contidas na presente dissertação, são devedoras das discussões e do percurso nele realizado.

Tendo em conta os objectivos da investigação, contactou-se a Associação CAIS por trabalhar com este tipo de públicos e haver já um conhecimento pessoal desta instituição resultante de anteriores colaborações no âmbito profissional, enquanto orientador de estágios de estudantes do Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Estando esta Associação a promover a realização de dois cursos EFA (um permitindo uma equivalência ao 9º ano e outro ao 12º ano), com quinze alunos por turma e direccionados a um público socialmente vulnerável (desempregados, beneficiários do RSI, sem-abrigo, etc.), abria-se uma possibilidade de centrar a investigação num público-alvo que me permitia efectivamente cruzar as duas realidades que pretendia estudar: a educação e formação de adultos e as suas inter-relações com a temática da exclusão e vulnerabilidade social.

A CAIS manifestou interesse na realização do trabalho pretendido, já que, embora o estudo não se debruçasse especificamente sobre a Associação enquanto tal mas, essencialmente, sobre as escolhas e as motivações destes públicos quando optam pela

frequência de acções de formação, os possíveis resultados da investigação poderiam constituir material de reflexão útil para a actividade que desenvolve. De qualquer modo e considerando a importância do contexto físico e humano onde decorrem as diversas actividades, quase inevitavelmente, algumas análises e considerações sobre a sua acção vieram a lume. A pesquisa empírica decorreu nas instalações da CAIS (onde funcionava o curso EFA, 12º ano) e nas instalações da COMPETIR (empresa de formação com protocolo com a Associação CAIS, onde funcionava o curso EFA, 9º ano), junto de um conjunto de formandos destes cursos, ao longo de um período de diversos meses dos anos 2009 e 2010.

Pretendendo constituir o presente trabalho, em primeiro lugar, uma investigação e reflexão em torno das motivações que conduziram um conjunto de pessoas, normalmente descritas como pertencendo a públicos socialmente excluídos, à inscrição e frequência de acções educativas para adultos e de como se apropriam dessa experiência, procurou-se, também, proceder a um enquadramento de carácter teórico e epistemológico que permita uma interrogação mais fundamentada das temáticas implicadas e, simultaneamente, uma apreensão crítica das interpelações que as suas vivências nos suscitam. Procura-se, assim, abrir uma linha de investigação de “via dupla”. Parte-se, por um lado, das questões que a observação, as conversas e entrevistas com os formandos levantam relativamente aos objectivos explícitos ou implícitos das políticas educativas/formativas, ao combate à pobreza e à exclusão social ou, ainda, no que diz respeito às modalidades e organização das acções. Por outro lado, procura-se a partir da exploração de bibliografia relevante em torno das questões da educação e formação de adultos, da sua evolução recente, dos desafios com que está confrontada, das linhas de fractura que a atravessam, bem como da problemática da exclusão e dos excluídos, das desigualdades sociais, da evolução do trabalho e em geral da sociedade na contemporaneidade, compreender melhor os percursos, as opções, as possibilidades e os riscos com que se deparam muitos dos indivíduos que procuram as actuais ofertas educativas para adultos.

No âmbito deste trabalho, mais do que procurar respostas categóricas ou confirmar um conjunto de hipóteses configuradas à partida, procurou-se levantar questões e problemas que possam vir a configurar uma problemática sustentada e uma reflexão crítica em torno das questões da educação de adultos, mas também das suas inter-relações com a temática da exclusão/inserção social.

3.1. O objecto e os objectivos do estudo

O meu interesse central residia em estudar a importância e o significado que a participação em acções educativas e formativas tem, ou pode ter, para adultos pouco escolarizados, com percursos marcados por situações de precariedade social, inserção

profissional frágil, ou em situação de desemprego. Cumprirá a educação e a formação de adultos, nomeadamente o modelo EFA de formação, ou o programa “Novas Oportunidades”, no qual aquele se inclui, os seus objectivos de potenciar o desenvolvimento pessoal destas pessoas, de promover a aquisição de competências e qualificações que permitam uma melhor inserção profissional e, nos casos mais problemáticos, melhorar as hipóteses de (re) inserção social das pessoas “à margem”? O que pensariam estas pessoas, objectos e destinatários destas acções? O que as levou ali? Quais as suas motivações e expectativas? Sentem-se diferentes, mais qualificadas, mais auto-confiantes? Contribuem estas acções de formação com algo positivo para as suas vidas?

Embora este tipo de questões possa parecer vulgar, e já colocado em diversos trabalhos, parece-me existir, ainda, uma margem muito grande para o aprofundamento desta temática. Na realidade, e tanto quanto conheço, muitos dos trabalhos nesta área procuram perceber o impacto da frequências dessas acções na empregabilidade dos formandos, na aquisição de competências pessoais, sociais e técnicas ou o grau de satisfação com os cursos. Os resultados divulgados são ainda, na minha opinião, pouco conclusivos: um efeito estatístico relativamente importante ao nível do aumento da escolaridade geral da população portuguesa, pouco impacto ao nível do emprego e um aumento da auto-estima (difícil de quantificar), nos formandos que terminam as acções.

A investigação desenvolvida não pretende chegar a resultados estatísticos sobre taxas de sucesso, de insucesso ou de empregabilidade mas, sobretudo, colocar-se no campo subjectivo da percepção, da aspiração, da opinião, do discurso individualizado, da reflexão sobre si e sobre o meio, sobre o sentido e o significado atribuído à frequência desta ou daquela formação. Acredito que, a partir desta linha de questionamento, será possível chegar a resultados mais aprofundados sobre o que leva os indivíduos a este tipo de actividades, por que aí se mantêm, às vezes em formações com durações muito longas, por que, por exemplo, alguns abandonam o trabalho para as virem frequentar ou o recusam para as terminar.

Tendo em conta estas questões foram definidos os seguintes eixos de investigação como orientadores do trabalho a realizar:

- Aprofundar o conhecimento das razões objectivas e subjectivas que conduzem os adultos em geral e os que se encontram em situações de vulnerabilidade social, em particular, à procura de iniciativas de educação/formação;
- Estudar as formas concretas de apropriação individual ou grupal das experiências e vivências formativas e as estratégias postas em marcha para superar as dificuldades inerentes a uma situação educativa por parte de indivíduos cuja história pessoal, ao nível escolar, foi marcada, em geral, pelo insucesso;
- Estudar a influência que o contexto social em que vivem, pontuado por dificuldades financeiras e económicas, situações de desemprego e emprego precário, rupturas familiares, necessidade de recurso a programas de assistência social, vivência real e

simbólica de situações de exclusão ou marginalidade influi nos processos formativos e, conseqüentemente, no sucesso do seu percurso educativo enquanto adultos;

- Perceber em que medida e em que aspectos a frequência deste tipo de acções educativas/formativas tem influência no seu percurso ao nível pessoal e profissional;
- Proceder a uma análise crítica da evolução recente da educação e formação de adultos e dos principais textos programáticos a nível europeu e nacional que lhe dizem respeito.

O trabalho centrou-se, assim, mais nas percepções dos indivíduos e nas suas opiniões subjectivas do que na tentativa de medir e avaliar processos e resultados objectivos. Também não se centrou, exclusivamente, nos seus percursos durante a frequência das acções em que participam. Uma parte importante do trabalho de pesquisa incidiu sobre os seus percursos, experiências e contextos de vida anteriores, na convicção que, estando perante adultos, o seu estudo seria imprescindível para a compreensão das razões porque “ali” se encontravam e o que “dali” esperavam. Menezes (2007:39), aludindo à “*metáfora ecológica*”, chama a atenção para o facto de os comportamentos resultarem da “*interacção entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida e sistemas sociais*” (Nelson e Prilleltensky, cit. in Menezes, 2007:39) e que o desenvolvimento “*inevitavelmente em contexto... só tem significado se atendermos às especificidades (físicas e relacionais) em que decorre*” (Menezes, 2009) ³⁵. Uma das implicações da metáfora ecológica é a “*superação de fenómenos de tipo «culpar a vítima» que reforçam a internalização da culpa e opressão*” (idem). Este ponto é particularmente importante porque, nos cursos EFA, encontramos-nos perante uma população que é vulgarmente culpabilizada pelas situações em que vive, esquecendo-se muitas vezes os contextos sociais que as produzem.

3.2. A operacionalização do trabalho de investigação

Uma vez que o trabalho se dirigiu, em grande medida, à descrição pelos formandos dos seus contextos de vida, dando importância às suas narrativas biográficas e às suas percepções sobre os cursos que frequentavam, os seus interesses e expectativas pessoais, optou-se por metodologias qualitativas que permitem que os dados recolhidos

“sejam ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas [...] a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos

³⁵ Isabel Menezes, “Relação, colaboração, participação, enquanto condimentos para pensar e fazer investigação e intervenção em contexto”. Apresentação em Power-Point (2009). Mestrado em Educação e Formação de Adultos, UC de Metodologias de Investigação e Intervenção

comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Bilken: 16).

A investigação empírica, do ponto de vista metodológico, utilizou uma combinatória de instrumentos de investigação, designadamente a realização de entrevistas semi-estruturadas a formandos dos cursos EFA, a elaboração de notas de terreno/diário de bordo e análise documental.

3.2.1. As entrevistas

Sendo a realização das entrevistas o momento-chave da recolha de informação para o presente trabalho e para que estas se pudessem constituir em oportunidades relevantes de recolha de experiências, de expectativas, opiniões e sentimentos era importante que as várias etapas da sua preparação e concretização decorressem de forma cuidadosa. Para o efeito, foi elaborado um “guião” de uma “entrevista aprofundada” com o objectivo de, deixando uma grande margem de liberdade aos sujeitos a entrevistar e à exploração de “territórios” não previstos, mas significativos, permitir simultaneamente o desenvolvimento de novas linhas de investigação importantes para o trabalho. Este guião, estruturado por tópicos e não por questões fechadas, organizava-se em dois grandes eixos temáticos: o percurso até ao curso EFA, explorando como contextos de vida - a escola, o trabalho, a família, os tempos livres e a participação social; um conjunto de temas mais direccionado para os cursos EFA, questionando o conhecimento sobre estes cursos, as motivações para a sua inscrição e para a sua frequência, os aspectos mais e menos positivos, as aprendizagens efectuadas, os seus planos futuros.

Na medida em que, considerando os objectivos da pesquisa, não havia uma necessidade de representatividade estatística dos formandos a entrevistar, não foram seguidos critérios rígidos de sexo, idade, origem geográfica ou outros na “escolha” dos entrevistados. Houve, no entanto, a preocupação de conseguir um grupo “equilibrado” entre os alunos do 9º e do 12º ano, homens e mulheres, formandos mais novos e formandos mais velhos, o que foi conseguido.

Não foi realizada selecção prévia dos entrevistados, nem solicitada qualquer indicação à instituição sobre quem entrevistar. Em cada uma das turmas tive a oportunidade de explicitar os objectivos do trabalho e pedir a colaboração dos formandos. Nos dias em que era possível realizar as entrevistas chegava ao local e solicitava um “voluntário” pedindo, em certas circunstâncias, que se “oferecesse” um homem ou uma mulher, um formando mais novo ou mais velho, etc.. Praticamente todos os formandos presentes se disponibilizaram para a realização das entrevistas. A vantagem deste processo foi que as pessoas que se

voluntariaram para serem entrevistadas o fizeram de livre vontade, com espírito de colaboração e espontaneidade. Na medida em que não havia uma preocupação de representatividade, as desvantagens desta forma “de escolha” dos entrevistados que se prenderiam com um possível enviesamento da “amostra”, não eram significativas.

Realizaram-se onze entrevistas, o que equivale a 37% dos formandos inscritos nos dois cursos, mas quase a 50% dos que os frequentavam com regularidade. O quadro dos entrevistados é o seguinte:

NOME	NÍVEL DO CURSO	IDADE
Joana	9º ano	29 anos
Paula	9ºano	35 anos
Francisco	9º ano	49 anos
António	9º ano	28 anos
Carlos	9º ano	53 anos
Manuel	12º ano	26 anos
Fátima	12º ano	25 anos
Sofia	12º ano	42 anos
Rosa	12º ano	38 anos
Maria	12º ano	23 anos
Filipe	12º ano	45 anos

As entrevistas foram efectuadas em espaços cedidos pelas CAIS, junto dos locais de formação. Tentou-se criar um ambiente de tranquilidade e empatia com os entrevistados. As entrevistas foram gravadas com a sua autorização e dadas garantias de confidencialidade, pelo que os nomes dos formandos referidos no trabalho foram alterados.

Considerando que no momento em que as entrevistas foram realizadas o conhecimento pessoal entre entrevistado e entrevistador era reduzido, não posso deixar de relevar o facto de, na sua maioria, os entrevistados terem falado dos seus contextos de vida, dos seus problemas, às vezes difíceis de abordar, como quando se referiam a situações de toxicodependência, de violência doméstica, de abandono e marginalidade, com à vontade e desenvoltura notáveis, resultando em entrevistas ricas de conteúdo, interessantes e variadas. A duração média das entrevistas foi de cinquenta minutos.

Dada a dimensão das entrevistas e para permitir um melhor manuseamento do material foi efectuada, como primeira etapa, uma “síntese alargada” de cada uma, em torno dos

tópicos essenciais da pesquisa, mas igualmente de novas pistas e questões que nelas foram surgindo, recorrendo-se às próprias palavras dos entrevistados de modo a não perder o sentido dos enunciados, nem a expressividade e oralidade que os caracterizam.

No processo de elaboração da “síntese alargada” pode, eventualmente, perder-se alguma informação da matriz original da entrevista já que, numa primeira (ou segunda) leitura, pode não se dar a devida importância a determinada passagem da entrevista que, depois, se possa vir a revelar importante. Tem, no entanto, a vantagem de permitir fazer sobressair o “material” mais interessante e útil, na opinião do investigador, mantendo a unidade da história e as circunstâncias pessoais do entrevistado. A matriz original não foi esquecida e a ela se voltou sempre que eram suscitadas dúvidas. Com os cuidados empregues na elaboração das “sínteses alargadas”, creio que a fidelidade às declarações de cada entrevistado foi preservada.

Numa segunda etapa, e para facilitar a interpretação e análise dos dados recolhidos, cruzando a informação relevante de cada uma das entrevistas, foi elaborada uma “grelha de leitura”, permitindo agrupar em torno de diversos núcleos temáticos as descrições, opiniões e percepções de cada um dos formandos. A “grelha de leitura” foi estruturada em torno dos seguintes tópicos: Curso frequentado; Idade; Local de residência/itinerários geográficos; Família de origem/família actual; Percorso escolar e formativo - justificações e representações; Percorso profissional - características e modos de ver o trabalho; Como chegou a este curso - o que conhece da entidade (CAIS); Motivações para a frequência do curso/o que espera conseguir com ele; O que o curso lhe está a trazer do ponto de vista pessoal/o que considera mais útil e/ou mais importante; O que gosta mais e o que gosta menos; O que pensa em geral dos cursos EFA; O que pensa, em geral, das motivações das pessoas para se inscreverem nestes cursos; O que vai fazer quando terminar o curso; Como vê a situação actual do mercado de trabalho/será fácil encontrar um novo emprego; Tempos livres; Participação social.

A estrutura da “grelha de leitura” seguiu, em grande medida, linhas paralelas ao do guião da entrevista, com os devidos ajustamentos resultantes da reflexão sobre os conteúdos do material recolhido.

3.2.2. Notas de terreno

As notas de terreno foram sendo elaboradas ao longo do período em que decorreu a fase de recolha do material empírico. Assumiram um papel complementar importante na investigação, já que permitiram, por um lado, ir registando as observações e impressões que ia obtendo nos contactos que ia fazendo na CAIS, a organização do espaço e o “clima” organizacional e uma ou outra actividade a que pude assistir e que, em grande medida,

contribuíram para a elaboração do trabalho. Também à medida que fui fazendo as entrevistas fui anotando algumas características dos formandos, sobretudo de carácter psicológico e algumas questões que as suas declarações me foram suscitando.

A sua redacção (em geral o mais próximo possível do momento da observação) constituiu um factor de aprofundamento da reflexão, tornou as situações experienciadas mais vividas e recordáveis. A leitura do texto “Investigação etnográfica em territórios psicotrópicos: notas de terreno e comentário” de Fernandes, Neves e Chaves (2001: 71-201), ainda que resultantes da observação de um contexto muito diferente, serviu de modelo e inspiração (livre) para as notas que fui escrevendo.

3.2.3. Análise documental

A análise documental constituiu também um elemento fundamental da pesquisa. Foram recolhidos, consultados e objectos de uma leitura atenta numerosos documentos programáticos e legislação referentes à evolução da educação e formação de adultos na União Europeia e em Portugal, sobretudo os produzidos na última década, mas também alguns dos anos noventa do século passado. Toda esta documentação constituiu um manancial de informação relevante que, a par de diversa bibliografia consultada, permitiu construir uma imagem crítica das discussões, polémicas, evoluções, tendências, programas e realizações que envolvem esta área educativa. No seu conjunto facilitou, não apenas uma melhor compreensão das questões envolvidas neste âmbito mas, igualmente, uma melhor percepção dos percursos dos entrevistados, sobretudo no que diz respeito aos seus “caminhos formativos” e algumas das suas preocupações com a organização ou as modalidades de educação/formação que frequentavam ou das articulações entre a formação e o trabalho.

CAPÍTULO IV

DA INCERTEZA DOS PERCURSOS AOS PERCURSOS DA INCERTEZA

DA INCERTEZA DOS PERCURSOS AOS PERCURSOS DA INCERTEZA

As histórias das pessoas que inspiram este trabalho não correspondem ao que habitualmente se costuma apelidar de “histórias de sucesso” e não representam igualmente o paradigma das pessoas “bem inseridas” socialmente que, com maiores ou menores dificuldades, com “esforço e perseverança”, encontraram o “seu lugar no mundo”, o seu trabalho, o seu sentido de utilidade social. Ao contrário, algo no seu percurso correu mal. Em certos casos, as suas famílias não lhes puderam oferecer a estabilidade, o conforto psicológico ou o apoio que necessitavam. No entanto, referem-se-lhe, quase sempre, como fundamental, seja pela presença, seja pela ausência. O seu percurso escolar não foi feliz. Não se interessaram pela escola, nem a escola por eles. Mas não lhe negam a importância. Recriminam-se por não a terem aproveitado, ou felicitam-se, alguns, por apesar de tudo, terem concluído o 9º ano. Os amigos, essa rede de relações sociais tão importante que leva alguns a dizer que o melhor que encontraram nos cursos foi “fazer novos amigos”, conduziram-nos muitas vezes para “becos sem saída”. Foi com eles que alguns se desviaram da escola ou se iniciaram no consumo de drogas. A adolescência, referida como um ponto crítico, cuja ultrapassagem foi difícil, deixou marcas que, em certos casos, ainda hoje se fazem sentir. O trabalho, um caminho sinuoso, precário, intermitente, marcado por períodos de trabalho, seguidos de períodos de desemprego, por contratos a prazo e trabalho mal pago, por empresas que foram à falência, pela economia informal. Mas as histórias diferem. Alguns trabalharam anos seguidos com contratos estáveis, outros tiveram os seus próprios negócios que correram mal. A formação que frequentam parece constituir um “espaço de respiração” entre um passado problemático e um futuro que se espera melhor. Alguns despediram-se dos seus empregos para poderem frequentar os cursos, outros recusaram ofertas de trabalho para os poderem concluir. Embora com algumas críticas, a satisfação com a formação é elevada.

Apesar das circunstâncias que aproximam os seus percursos, muito os separa também: a inserção familiar, a forma como se posicionam perante o trabalho, a experiência de vida, as expectativas. Como questiona Robert Castel (2000:32)

“ Realmente que coisa partilham um homem que há muito está desempregado, recolhido à esfera familiar, apartamento e televisão e o jovem cuja ocupação penosa é feita de andanças sempre recomeçadas [...] Eles não têm nem o mesmo passado, nem o mesmo futuro, nem a mesma vivência, nem os mesmos valores”. E acrescenta: “Não podem alimentar um projecto comum e não parecem susceptíveis de superar a sua angústia por meio de formas de organização colectiva.” (idem).

Não comungo inteiramente desta opinião. Porque se é verdade que, em muitos aspectos das suas vidas, se encontram objectiva e subjectivamente distanciados, quer quanto ao passado quer quanto ao futuro, há um terreno comum de dificuldade e vulnerabilidade que, de algum modo, aproxima a sua condição. Se a acção colectiva destas pessoas é obviamente difícil, já que a sua primeira preocupação é da sobrevivência do dia-a-dia, quem pode, em absoluto, decretar a sua impossibilidade?

De qualquer modo, as suas vidas, vividas tantas vezes no fio da navalha, constituem, também, um testemunho de resiliência e de resistência. Apesar das dificuldades, persistem, procuram e, por vezes, encontram soluções e caminhos alternativos para os seus problemas.

As entrevistas realizadas compõem um conjunto de onze histórias “pessoais e intransmissíveis”, remetendo cada uma delas para circunstâncias únicas que constroem a individualidade de cada um. Mas, cada “tempo” e “espaço” individual cruza-se inevitavelmente com o “tempo” e o “espaço comum” colectivos que constituem a vida social que partilhamos. Por isso, o “eu” pessoal de cada um participa do “nós” colectivo e este está presente de diversas maneiras na consciência de cada indivíduo. Esta dimensão comum, nos seus diferentes aspectos económicos, sociais, políticos e culturais, constitui, por assim dizer, o pano de fundo onde decorre a vida individual de cada um de nós. Neste sentido, cada história pessoal funciona, em certa medida, como um revelador da vida colectiva. Sobre este fundo comum não partimos todos em igualdade de circunstâncias. Não é indiferente o “lugar social” onde nascemos, o estatuto socioeconómico da família em que crescemos, os seus recursos culturais. Os contextos em que ao longo da vida nos formamos (familiares, escolares, profissionais, institucionais) são atravessados de forma diferenciada em função da classe social de origem, do espaço geográfico, de questões de género ou étnicas. Estas desigualdades de “nascimento” podem gerar (e muitas vezes geram) desigualdades de recursos a todos os níveis, desigualdades de expectativas e de futuros possíveis. Tiveram, sem dúvida, influência na vida das pessoas que acederam a ser entrevistados no âmbito deste trabalho.

As suas histórias decorrem num tempo de acrescidas incertezas. A dificuldade de pensar o “dia seguinte”, a falta de previsibilidade relativa ao futuro é uma das características centrais das sociedades contemporâneas. Largos sectores da sociedade são atingidos por estas exigências de “navegação à vista”, que implicam, segundo o paradigma neoliberal dominante, um ser capaz de dominar a arte da adaptação permanente, de se “ser empresário de si próprio”. Ora, como mostrou Sennett (2001), este esforço pode ser corrosivo. No entanto, à sua própria maneira, parece-me que é isso mesmo que estas pessoas estão a procurar fazer, isto é, encontrar formas de sobreviver, e se possível prosperar, no ambiente social em que lhes calhou viver.

No final deste capítulo (páginas 117-129) foram incluídos pequenos resumos biográficos - *retratos breves* - dos entrevistados com base nas suas palavras. Com eles pretende-se dar

corpo, ainda que de relance, à singularidade de cada uma das suas histórias que, no seu todo, nos permitem aceder a uma panorâmica, ainda que fragmentada e incompleta, dum período da vida social e económica da sociedade portuguesa, que vai dos anos 60 do século passado até aos dias de hoje, vista pelo lado daqueles que ocuparam/ocupam uma posição no fundo da escala social. Através das trajectórias das suas vidas, do que reflectem e dizem sobre si próprios e sobre os outros, do que pensam e esperam dos cursos que frequentam, é o seu mundo (que ao fim e ao cabo também é o nosso) que, de certa forma, nos abrem.

4.1. Ponto de partida

Os entrevistados têm idades bastante diferenciadas. Por este critério, poderíamos agrupá-los basicamente em três grupos. As pessoas que integram o primeiro grupo viveram a infância e uma parte significativa da adolescência ainda antes do 25 de Abril de 1974. Conheceram um contexto sociopolítico marcado pelo regime fascista e uma escola autoritária, na qual não permaneceram muito tempo. Quando muda o regime e se instaura a liberdade e a democracia, ainda muito jovens, já sabem o que é trabalhar no duro. Dois entrevistados estão nestas condições: o Carlos e o Francisco, nascidos, um, no final da década de 50 e o outro logo no início dos anos 60. No entanto, a sua situação difere num aspecto essencial: a condição socioeconómica da família. O Carlos nasce numa família muito pobre, com vários irmãos e, desde muito cedo, tem que andar pelas ruas a vender gelados, ou velas à porta dos cemitérios, para ajudar na sobrevivência familiar. Aos nove anos já estava a trabalhar num talho e é neste sector que fará toda a sua carreira profissional e que se desenrola a sua incrível história de ascensão e queda. Já o Francisco nasce no seio de uma família de pequenos comerciantes de restauração. Os pais são proprietários de uma adega na zona da Batalha, que funciona por baixo do andar onde vivem. Quase tudo decorre neste edifício. Levanta-se cedo e vai ajudar os pais na adega onde fica até tarde. Findo o trabalho, está na hora de recolher ao andar de cima para descansar um pouco até ao dia seguinte. Um ciclo monótono, que se prolongou quase até aos dias de hoje. “*Acomodei-me*”, confessa, arrependido.

O segundo grupo integra um conjunto de quatro entrevistados, nascidos entre 65 e 75. Apesar de algumas diferenças etárias, todos, com uma excepção, vão viver numa escola profundamente transformada pela revolução de Abril, o que, no entanto, não foi suficiente para assegurar o sucesso do seu percurso escolar. Mas não foi apenas o mundo da escola que se viu alterado. Foi-o também o universo do trabalho. Não foi difícil a estas pessoas encontrar trabalho, contratos estáveis e salários “mais ou menos” razoáveis. No entanto, as alterações socioeconómicas dos anos 80 e 90, a globalização, a concorrência internacional acrescida, a deslocalização de empresas, os novos processos tecnológicos de produção, as alterações às leis do trabalho, provocaram mudanças radicais nos contextos profissionais em que se

movimentavam. Escolaridade reduzida, instabilidade familiar, redes relacionais pouco diversificadas ou problemáticas, más opções ou até o acaso, ditaram a entrada num período de fragilização e precariedade embora de intensidade diferenciada.

O Filipe nasceu em Chaves, por casualidade. O pai, funcionário da EDP, deslocava-se ao sabor das necessidades da empresa. Conheceu, assim, na infância, três cidades: Chaves, Braga e Porto. A família, numerosa e modesta, passava algumas dificuldades económicas, mas não em demasia. Os filhos, se “*não davam nada na escola*”, iam trabalhar para ajudar. Foi o que lhe aconteceu. O seu grande problema tem sido o consumo de droga que lhe tem dificultado permanecer nos empregos que, apesar de tudo, foi conseguindo arranjar. Nos últimos tempos a situação tem piorado. Já chegou a dormir ao relento na Quinta do Covelo, uma experiência “*assustadora*”, como refere.

Os pais da Sofia emigraram para Angola, quando esta era pequena, mas foi uma experiência de curta duração. A situação na antiga colónia portuguesa era de guerra e já não oferecia as oportunidades de há uns anos atrás. Regressados a Portugal, os pais separaram-se e fica a viver com a mãe, que vem a casar de novo. As relações com o padrasto são difíceis e aos 16 anos engravida e casa-se, como afirma, para se “*libertar*” de um ambiente em que se sentia asfixiada. Inicia aqui um caminho que a vai conduzir à “*vida da noite*” e ao consumo habitual de drogas, de que só se consegue livrar alguns anos depois, mas com sequelas para a saúde. Pertencem a esta faixa etária os únicos dois entrevistados que nos referiram a sua condição de consumidores prolongados e habituais de drogas. Fazem provavelmente parte da primeira geração de jovens portugueses que se confrontaram com uma grande disponibilidade de drogas em quantidade e variedade.

A Rosa nasceu numa família pobre, em Campanhã, com quatro filhos. O pai morre cedo e as dificuldades avolumam-se. Há que ir trabalhar o mais cedo possível. Cumprida a escolaridade obrigatória da época (6º ano), vai trabalhar, sem qualquer mágoa. “*Não gostava da escola*”, diz. Fez carreira na hotelaria até que, há pouco tempo, resolveu apostar na sua formação profissional. Gostava de ser cozinheira, mas com “*carteira profissional*”.

A Paula nasceu na antiga Rodésia, onde os pais estavam emigrados. Como a situação era aí instável, foram viver para a Venezuela, onde esteve até aos 18 anos. Mais uma vez, a instabilidade política e social obriga-a e à sua família a nova mudança. Desta vez é o retorno definitivo a Portugal. A experiência de emigração é ainda, para algumas crianças dos anos 60 e 70, uma realidade que conhecem juntamente com as suas famílias mas, ao contrário daquelas que emigraram para países europeus, as que tinham optado pelos países africanos, ou latino-americanos viram-se muitas vezes “*obrigadas*” ao regresso. Encontramo-las hoje, aqui e ali, esquecidas ou saudosas desses países. A Paula arranjou emprego na Yasaqui Saltano, onde trabalhou uma dezena de anos, mas um despedimento colectivo, nos anos 90, atirou-a para uma espiral de empregos precários e dificuldades económicas da qual ainda não conseguiu sair.

O terceiro grupo é constituído por jovens nascidos nos anos 80. A democracia tinha “estabilizado” e Portugal aderido à União Europeia. Promessas de desenvolvimento e superação de “atrasos seculares” faziam-se ouvir. A escola continuava a democratizar-se e cada vez mais crianças a frequentavam. A escolaridade obrigatória alarga-se ao 9º ano. No entanto, a escola não cativou os entrevistados desta faixa etária, como não o tinha feito com os anteriores. As famílias não contrariaram ou não puderam impedir o seu abandono da escola, já que outras motivações (o trabalho ou grupo de amigos) ou o desinteresse foram mais fortes. Se pudermos falar de famílias desestruturadas, despedaçadas, ou em grandes dificuldades para fornecer um ambiente “seguro” para o crescimento dos seus filhos, encontramos-as na quase totalidade dos entrevistados desta faixa etária. Abandonados em lares para crianças, deixados ao cuidado de outros familiares, vivendo com um único dos pais, mas em carência económica, constituem exemplo de situações de vulnerabilidade social. A maioria apenas encontrou, até ao momento, empregos a prazo e mal pagos. Saltitando daqui para ali sem verdadeiramente se fixarem em lado nenhum, não tiveram a experiência dos seus colegas mais velhos de um emprego estável, embora todos partilhem actualmente a mesma condição de precariedade. Se, como vimos, muitos investigadores sociais apontam para os anos 70 e 80 do século passado, na maioria dos países desenvolvidos de economia capitalista, o início de um processo de fragilização dos vínculos do trabalho, de individualização das relações sociais, de redução das protecções sociais e, em geral, de uma crise das instituições integradoras, que se traduz num aumento das situações de insegurança e exclusão social, as histórias destes onze entrevistados parecem querer dar-lhes razão³⁶.

A pobreza, entendida como privação económica e dificuldade em satisfazer necessidades básicas, permanece e está presente numa parte considerável das famílias dos entrevistados, apesar de, como mostram os dados estatísticos, como fenómeno global, ter diminuído a sua intensidade, sobretudo a “grande pobreza”, em virtude de uma série de medidas de apoio existentes. De facto, como dizia uma das entrevistadas (Rosa), referindo-se à sua infância, *“naquele tempo não havia ajudas em lado nenhum”*.

O que parece ser, em certa medida, novo ou, noutra perspectiva, um regresso a um passado antigo (época inicial de proletarização do campesinato), é o enfraquecimento dos vínculos sociais que interligavam as pessoas ou das condições para que eles se estabeleçam e se desenvolvam, seja no mundo familiar, seja no mundo profissional, seja no institucional. Quando este enfraquecimento social se faz acompanhar de uma frágil segurança financeira ou de baixas protecções sociais podem estar criadas as condições para um aumento considerável dos fenómenos de precarização e exclusão social.

A Joana passou a infância entre o Porto, onde viviam os pais, e Cabeceiras de Basto onde vivia a avó. O pai não trabalhava, drogava-se e chegou a estar preso. A mãe tinha ocupações

³⁶ Em Portugal, em virtude das transformações sociais produzidas pelo 25 de Abril, que alteraram profundamente as relações sociais herdadas do regime anterior, este processo, inicia-se, essencialmente, a partir dos primeiros anos da década de 80.

ocasionais. Nos momentos de maior aperto ia viver com a avó. No entanto, a família conseguiu recompor-se. Andou na escola sem entusiasmo e logo que pôde foi trabalhar. Tem trabalhado quase sempre em cabeleireiros, mas já trabalhou na Bélgica e na Holanda em limpezas, cafés e fábricas.

O António nasceu em Matosinhos, numa família sem grandes rendimentos, mas onde nunca faltou nada de essencial. A mãe insistia para ele acabar o 9º ano, mas o gosto por andar de mota com os amigos levou a melhor. Os trabalhos que tem tido são quase “só biscates”, mas também já passou pela Holanda, por uma “fábrica de embalar frangos”. Vários dos entrevistados passaram recentemente por experiências de trabalho no Norte da Europa (Holanda, Bélgica, Inglaterra), no que parece ser uma nova forma de emigração de curta duração, sem expectativa de fixar residência nesses países. É também um sinal dos novos tempos. Mobilidade, deslocação fácil entre países, contratos de duração limitada. Vida em camaratas ou em apartamentos colectivos. As saudades são a razão maioritária apontada para o regresso.

O Manuel é de Coimbra. Os pais estão separados. Trabalhou desde os onze anos, aos fins-de-semana e nas férias da escola. Acabou o 9º ano e queria continuar a estudar, tendo chegado a inscrever-se na Escola Agrícola, mas as dificuldades económicas da família fizeram-no desistir. De trabalhos agrícolas a trabalhos em fábricas, de distribuição de bebidas à montagem de instalações sonoras em festas rurais, já fez de tudo um pouco. Gostaria no futuro de encontrar um emprego “*que fosse estável*”.

A Fátima é uma de onze irmãos. A mãe “*abandonou-os*” e sente-se nela essa mágoa. Por falta de condições o pai deixou-a ao cuidado de um colégio em Braga. Apesar de bem tratada sentiu sempre a impessoalidade do colégio. Estudou aí até ao 9º ano. Saiu da lá aos 18 anos para vir trabalhar para o Porto. Trabalhou em vários sítios, conheceu um rapaz com quem namorou e teve uma filha. No entanto, ele deixou-a “*sem casa, sem dinheiro, sem nada*”. Teve que ir dormir para o albergue nocturno, por uns tempos. Pouco a pouco foi reconstruindo a vida com o apoio de algumas instituições e pessoas e está confiante no futuro.

Os pais da Maria separaram-se ainda ela era pequena. Viveu, por isso, os primeiros anos, com a mãe e o padrasto. Este, alcoólico, fazia a vida dela e da mãe “*um inferno*”. Chegou a necessitar de tratamento no hospital por causa das tareias que apanhava. Tinha dificuldades na escola, porque era disléxica. Acabou por ir para um colégio de freiras, em Coimbra, onde tinha uma tia. Ficou lá alguns anos, acabou por regressar a Gaia, mas as coisas nunca correram bem com o padrasto, nem com os outros relacionamentos que a mãe foi tendo. Concluiu o 9º ano e tentou fazer o 10º, mas não conseguiu. A escola era “uma tortura”, os colegas “gozavam-na” e fez algumas tentativas de suicídio. Passou por alguns empregos, sobretudo na área da prestação de cuidados a idosos, doentes etc. que é o que gosta de fazer. Mas os trabalhos têm sido sempre a prazo ou para substituição de pessoas em férias.

4.2. Família é família

A família constitui o primeiro círculo de socialização do indivíduo. É no seu âmbito que, se tudo correr bem, se vai iniciar a formação da personalidade do sujeito, bem como um modo de entendimento e de estar no mundo. Os laços que se criam entre os seus membros constituem muitas vezes uma primeira e, em geral, a principal rede de segurança face às incertezas da vida. No entanto, os recursos económicos, relacionais e culturais das famílias variam muitíssimo em função da sua posição na escala social, da situação socioprofissional dos seus elementos, do seu grau de coesão e dos seus modos de funcionamento. A família assegura, neste aspecto, uma função de reprodução social da sociedade, contribuindo para a conservação do seu funcionamento económico e social. Não está, contudo, à margem das alterações que acontecem na sociedade, sendo simultaneamente um resultado dessas mutações, mas também um seu agente.

A modernidade provocou profundas alterações nos modelos de organização familiar. Da família tradicional, alargada, juntando várias gerações debaixo do mesmo tecto, estruturada em torno da exploração agrícola ou da oficina artesanal, hierárquica e autoritária, passamos tendencialmente, cada vez mais, para uma família nuclear (em geral pequena), cujos elementos estão unidos, sobretudo, pelos laços emocionais que entre eles se estabelecem.

Esta tendência parece vir a acentuar-se nas últimas décadas, registando-se uma valorização acentuada da vertente emocional da relação familiar em detrimento dos aspectos económicos e administrativos que anteriormente a regiam. A maior facilidade em dissolver o casamento e obter um divórcio, o desenvolvimento de modalidades de vida em comum como a “união de facto” ou o simples “viver juntos”, sem que se verifique qualquer condenação social, o casamento homossexual, mas também, a diminuição do número médio de filhos por casal, ou a generalização a um número significativo de países da possibilidade de aborto, atesta bem, a meu ver, essas transformações em curso.

Se muitas destas mudanças se devem a modificações culturais registadas, nos últimos anos, nas sociedades ocidentalizadas, os aspectos socioeconómicos, da evolução recente, agem também no mesmo sentido, acrescentando até factores de fragilização dos laços familiares que tornam mais incerta a vida de muitas famílias. A precarização dos vínculos no trabalho, os baixos rendimentos, a pressão para se privilegiar a carreira profissional, um ambiente geral de maior insegurança, conduz ao adiamento de projectos de constituição de família ou de ter filhos. A dificuldade de encontrar um emprego, minimamente estável, depois de terminado o período escolar, conduz à permanência dos mais jovens em casa dos pais. Também a precariedade económica, vivida por muitos agregados familiares, tende a agir hoje, como no passado, como dissolvente dos laços familiares (não sendo o único factor), como o demonstram algumas das histórias pessoais dos entrevistados. No entanto, e apesar das tensões a que está sujeita, a família continua a constituir um elemento decisivo e

inultrapassável, para o bem, mas também para o mal, como igualmente nos mostram as suas vidas e as suas observações.

As pessoas que entrevistei nasceram, quase todas, em famílias pobres ou de rendimentos modestos. Alguns deles viveram em agregados familiares com grandes dificuldades económicas o que teve como consequência um contacto, ainda em crianças, com situações de trabalho. É o caso do Carlos e do Manuel que, embora separados por quase três décadas, apresentam a similaridade de dividirem o seu tempo infantil entre o tempo escolar e o tempo de trabalho, um numa base diária e o outro aos fins-de-semana e férias. Um deles (Carlos), não chega sequer a cumprir a escolaridade obrigatória do seu tempo (seis anos), enquanto o Manuel concluiu o 9º ano e tenta ainda prosseguir estudos, o que se revelou impossível pelos custos que implicava a frequência de uma escola (Escola Agrícola) afastada do lugar de residência.

Outros, cresceram em famílias que podemos considerar desestruturadas, no sentido em que, por motivos de total incapacidade económica, alcoolismo, drogas, violência, ou outras razões, não puderam manter os filhos consigo. Estes foram colocados num colégio de freiras (Fátima, Maria) ou em casa de outros familiares (Joana), embora intermitentemente. Estas são as situações mais dolorosas, que deixaram marcas e mágoas relativamente à família de origem, reveladas em frases como esta: *“tenho mágoa da minha mãe que nos abandonou e nunca quis saber de nós [...] se estivesse com a minha mãe estava totalmente na miséria”*. No entanto, um pouco mais de metade dos entrevistados (seis), quando perguntados sobre a sua infância, acentuam sobretudo a normalidade do seu percurso até à adolescência, idade em que as coisas começaram a *“dar para o torto”*.

Vários dos entrevistados (quatro) conheceram o divórcio, ou a separação de facto dos seus pais, ainda na infância. Esta separação acarretou sempre algumas consequências, embora diversas, conforme as situações: fragilização económica do agregado familiar, abandono pelos pais ou, quando a família se recompõe, mau relacionamento com o padrasto. Como é norma ainda maioritária, ao separarem-se os pais, as crianças ficaram com as mães. Apenas num caso (Manuel) isso não se verifica. As relações com os padrastos são referenciadas, pelas duas entrevistadas que tiveram essa experiência, como decisivas nas circunstâncias que as levaram a sentirem-se infelizes ou revoltadas. Um é descrito como *“extremamente austero e rígido”* (Sofia), o que a levou a tentar sair de casa o mais cedo possível. O outro como *“indivíduo alcoólico e violento”* (Maria), que batia nela e nos irmãos, mas também na mãe. O recurso ao castigo físico está presente no quotidiano de vários dos entrevistados e não apenas nas famílias mais *“problemáticas”*. Francisco, talvez o mais economicamente favorecido deste grupo, refere-se expressamente às tarefas que a mãe lhe dava: *“deitava-me as mãos às costas e [...]”*.

Apesar das dificuldades, das tensões e dos conflitos, dos abandonos, estas pessoas expressam o seu apreço pela família. Como diz a Maria, *“nada substitui uma família”* e esta

não é apenas uma fonte de problemas, é também, ou pode ser, um apoio para os tempos difíceis, como o reconhecem alguns dos entrevistados.

E como são as famílias que eles próprios constituíram (nem todos) enquanto adultos? Creio que se poderão caracterizar pela diversidade das circunstâncias familiares em que se encontram, por um traço de informalidade nos modelos familiares estabelecidos e, em certos casos, por uma grande fragilidade dos laços existentes. Se considerarmos que o modelo típico de família é ainda um casal com filhos, partilhando uma economia comum, casados pela Igreja ou apenas pelo registo civil, podemos dizer que nenhum dos entrevistados vive actualmente nessa situação. Dois deles (Joana e António) aproximam-se deste modelo vivendo com os cônjuges e com filhos, mas sem formalizarem administrativamente essa relação. “*Vivem juntos*” como diz o António. Estes dois entrevistados mantêm relações próximas com a sua família de origem, de quem podem receber diversos tipos de apoio: géneros alimentares, cuidar dos filhos, etc.. Trata-se, apesar da ausência do registo formal de casamento, de famílias “consolidadas”, pelo menos por agora.

Um outro grupo (três entrevistados) vive numa situação aparentemente (pelo modo como se lhe referem) mais instável do ponto de vista do laço familiar: a Paula vive com o “*namorado*” a quem às vezes também trata por marido. Tem um filho desta relação e outro (com quem aparenta manter poucos contactos) duma relação anterior. A Fátima vive só com a filha. Tem um “*namorado*” que vai lá a casa, “*de vez em quando*” e que a ajuda psicologicamente e materialmente. O pai da filha e anterior namorado “*abandonou-a*”, deixando-a numa situação extremamente difícil. A Maria vive com um homem bastante “*mais velho*”, que é um dos relacionamentos com homens mais velhos que têm tido. Como diz, tem tendência “*para se relacionar com pessoas mais velhas*”.

Temos depois o grupo dos que vivem com os pais (ou um deles), por diversas razões. O Francisco nunca chegou a sair de casa, apesar dos seus quase quarenta anos. Por uma razão ou por outra, entre o trabalho na adega e o relacionamento atribulado com os pais (particularmente a mãe), nunca ponderou seriamente deixar a casa onde nasceu. Ou, quando o fez, era tarde. O pai tinha falecido e a mãe estava com Alzheimer e “*alguém tinha de cuidar dela*”. Refere vagamente a existência de uma namorada, mas não adianta muitos pormenores. A Sofia, depois de “casar” o mais cedo possível com um colega da escola e de ter engravidado com 16 anos, com o objectivo de se tornar independente da família, vê o casamento fracassado. A nova família de acolhimento (foi viver para casa dos pais do marido) é ainda, na sua avaliação, mais “*problemática*” que a sua de origem. Desiludida, e depois de alguns episódios de discussões e violência, volta para casa da mãe e do padrasto, com a filha, mas “*deixando*” para trás o marido, que não foi capaz de “*tomar o meu partido [...] só queria que não o chateassem*”. O Manuel teve uma filha, ainda não tinha vinte anos, fruto de um relacionamento casual. A filha vive em Coimbra com a mãe, mas o Manuel traz a sua fotografia na carteira e tem gosto em mostrá-la. Morou com o pai, nesta cidade, até há pouco

tempo, mas um acidente de mota fê-lo vir para casa da mãe, no Porto, onde poderia ser melhor acompanhado durante o período (longo) de tratamento.

Mais dramática é a situação dos entrevistados (dois) que podemos classificar como “isolados”. Sendo dos mais velhos entre eles, as circunstâncias da sua vida conduziram-nos a uma situação de grande isolamento, à ruptura (ou quase) dos laços com as suas famílias, à vida de sem abrigo, a quem algumas instituições de solidariedade social têm dado um apoio indispensável. É o caso do Carlos, que depois de uma infância cheia de privações, construiu uma vida de “empresário de sucesso”, nas áreas da comercialização de carne (rede de talhos), mas que não conseguiu resistir à falência do seu negócio. A família (mulher e quatro filhos) não resistiu às agruras das dificuldades financeiras, à pressão dos credores, à venda do património acumulado. O percurso é clássico: sobrevividas as dificuldades, o estilo de vida habitual interrompido, os cursos no ensino superior dos filhos comprometidos, vêm as desavenças na família, a violência verbal e física, o divórcio, o afundamento no álcool, a ruptura dos laços familiares. O Carlos não mantém hoje contactos com a sua antiga família, embora faça planos para os retomar com os filhos. O percurso do Filipe, sendo diferente, é também ele característico dos possíveis desenvolvimentos de uma história de vida marcada pelo consumo sistemático de drogas duras. Durante um período longo foi conseguindo conciliar o trabalho com o consumo, mas sempre num equilíbrio frágil. A dada altura esse equilíbrio rompe-se, os trabalhos tornam-se mais precários, as desintoxicações sucessivas não parecem dar resultado, as tensões com a família aumentam, as relações deterioram-se e o sentimento de falhanço pessoal instala-se. Como refere o Filipe, é raro ir visitar os pais porque *“se sente mal, por ter sido o filho desatinado”*.

Por último temos a Rosa, uma situação de família monoparental. Depois do divórcio, vive sozinha com os dois filhos. O ex-marido não entrega pensão de alimentos, o que faz com que passe por dificuldades financeiras. Para as minorar, e enquanto estiver a frequentar o curso, faz limpezas ao fim-de-semana.

Com este olhar para algumas circunstâncias familiares dos entrevistados não se pretende dar conta de qualquer tipo de determinismo, que justifique o seu percurso, já que este é, com certeza, resultado de um diversificado conjunto de realidades sociais, familiares e pessoais que se entrecruzam. No entanto, a família enquanto estrutura privilegiada onde se desenvolvem os afectos, onde se constrói, em grande medida, a identidade individual e se “recebem” ideias e modelos de comportamento, teve uma importância nos seus “destinos” individuais, que nenhum dos entrevistados oculta.

4.3. Passear os livros

Os entrevistados frequentaram a escola atravessando um arco de tempo que cobre três décadas (do princípio dos anos 60, ao princípio dos anos 90). Neste período a escola sofreu grandes transformações. Nos anos 60, sob a influência da industrialização que então se desenvolvia e da consequente urbanização do país, o regime salazarista sentiu necessidade de investir um pouco mais na educação da população portuguesa, contrariando, ainda que em pequenas proporções, a sua orientação dominante, avessa à promoção da educação e da cultura. Datam dessa época as reformas de Veiga Simão que, entre outras medidas, estendeu a escolaridade obrigatória para os seis anos. A escola era ainda um domínio, quase exclusivo, das classes altas ou médias, destinada no essencial a formar os quadros superiores e intermédios das instituições do regime e das necessidades da economia e das empresas então em crescimento acelerado.

O 25 de Abril de 1974 veio produzir uma alteração radical desta situação, democratizando o acesso à escola que se tornou muito rapidamente uma “escola de massas”. Com a aprovação da escolaridade obrigatória de nove anos, a população escolar cresce exponencialmente, tendendo a generalizar-se, entre a população jovem, este grau escolar. No entanto, persistem fenómenos de abandono significativos e muitos jovens deixam a escola sem a conseguirem concluir. Este crescimento é sentido igualmente em todos os ciclos de estudo, contribuindo para um aumento muito significativo das taxas de escolaridade entre os portugueses. Esta situação é correlativa, e também consequência, das profundas transformações sociais, económicas e culturais que o país enfrenta. Perante as profundas mudanças que se sucedem a nível interno e externo, como a adesão de Portugal à União Europeia, as alterações tecnológicas dos processos produtivos, as novas tecnologias de comunicação, a globalização, a concorrência internacional, as transformações do tecido económico, é atribuído à escola um papel cada vez mais importante na preparação das novas (e das menos novas) gerações para o “enfrentamento” dos desafios, dos problemas e dos riscos que essas mudanças trazem consigo, bem como para a sua interpelação e questionamento.

Independentemente do seu papel formador e educativo, das suas funções de regulação social, dos seus atributos mais ou menos ideológicos, da sua crise, não podemos deixar de constatar a dificuldade que a escola manifesta para integrar todos aqueles que a frequentam e de a todos oferecer algo de significativo e com sentido. As taxas de insucesso e de abandono aí estão para o comprovar. Tal como as histórias da maioria dos entrevistados.

Mas, não é só a escola que falha neste seu papel; é também a organização social, o funcionamento da economia, o discurso tecnocrático, economicista e produtivista que contribuem para essa circunstância. A persistência até há pouco tempo de situações de

trabalho infantil, ou o peso da economia informal, facilitando transições “perversas” entre a escola e um mercado de trabalho precarizado ou até ilegal, são disso provas evidentes.

A maioria dos entrevistados (sete) não chegou a concluir o 9º ano de escolaridade no seu percurso normal na escola. Para três deles, esse grau não era ainda obrigatório. Apenas um chegou a estar matriculado no 10º ano, mas por pouco tempo, tendo desistido. Como esperado, encontram-se entre os entrevistados mais velhos aqueles que estiveram menos anos na escola. O Carlos, quatro anos (devia ter feito o 6º ano), e a Rosa seis. Entre os mais velhos apenas o Filipe atingiu o 9º ano. No entanto, estar mais anos na escola, não significa ir mais longe e quatro entrevistados ficaram vários anos a “marcar passo” no 7º ano de escolaridade. A “*passar os livros*” como, metaforicamente, referiu um deles (António).

As dificuldades económicas são uma das razões que conduzem ao abandono precoce da escola ou ao não prosseguimento de estudos logo que concluída a escolaridade obrigatória. Mas de modo nenhum a maioritária. Apenas três dos entrevistados invocam esse pretexto (Carlos, Rosa e Manuel), os três oriundos de famílias com grandes problemas económicos. Diga-se que, no caso dos dois primeiros, não sentiam um gosto particular pelo estudo e pela aprendizagem nem consideravam a escola como uma vantagem importante para o seu futuro, mas antes, como uma etapa necessária, já que obrigatória. Como refere a Rosa, como “*não gostava da escola, não me importei nada de ir trabalhar*”. Creio que, para além das dificuldades económicas destas famílias, também se poderá colocar a questão de sentido e de expectativa. Qual a importância e a necessidade de prolongar “os estudos”, na sua perspectiva? Perante os ganhos sentidos como duvidosos de um prolongamento, sempre pouco significativo, do percurso escolar possível e dos constrangimentos e privações económicas, opta-se pelo que pode trazer dividendos imediatos. Já o Manuel conseguiu concluir o 9º ano e gostaria de ter prosseguido os estudos, mas tal era incomportável, mesmo trabalhando, como fazia, desde os onze anos, fora dos períodos lectivos. Refira-se que este entrevistado é bastante mais novo que os outros dois, o que nesta questão tem, com certeza, a sua importância.

A causa mais referenciada como estando na origem do abandono ou da não continuidade da escolaridade é o desinteresse pela escola, pelos conteúdos curriculares, por uma rejeição dos códigos disciplinares e comportamentais habitualmente requeridos. Neste sentido, as faltas às aulas são recorrentes bem como os problemas disciplinares. Os entrevistados que se inserem nesta tipologia, na sua maioria, já confrontados com a obrigatoriedade de nove anos de escolaridade, que não irão cumprir, nem por isso deixam de manter uma ligação prolongada à escola. São as repetições sucessivas que os atrasam. Sem cumprir os objectivos pedagógicos esperados, ou sequer uma assiduidade satisfatória, vivem a escola, mas não a aprendizagem escolar. Como diz a Joana “*fazia tudo para me mandarem embora das aulas*”. No entanto, a escola é um lugar muito importante de socialização, de fazer amizades, de estabelecer relações. Como também refere a Joana “*Gostava de jogar à bola. A escola era*

um refúgio onde podia brincar [...] estar com as minhas amigas". Ou o Francisco: *"Na escola é que me divertia [...] parecia um touro a jogar à bola"*.

Da escola para a rua, para o café, para a discoteca, para o grupo das motas é um pequeno passo, que se dá sem se pensar muito nisso. A Sofia refere que começou a namorar e só *"queria estar no café [...] acabei por reprovar por faltas dois anos seguidos"*, e o António reconhece que o seu "amor" pelas motas o afastou das aulas. Apesar destas atitudes, tinham consciência da importância de concluírem pelo menos o 9º ano, tanto mais que alguns dos seus pais insistiam com eles nesse sentido. E estão arrependidos de não terem feito um esforço maior para o terminarem, facto que consideram ser resultado da adolescência, numa fase atribulada, onde parecem colocar a origem de muitos dos seus males - *"Cheguei à adolescência [...] à geração da burrice [...] é quando a gente pensa que é dono do mundo. [...]"* (António); *"Não sei, era a altura porque estava a passar"*, diz a Sofia, procurando explicar as suas reprovações sucessivas; *"Claro que estou arrependida, é óbvio"* (Joana).

Entre os que concluíram o 9º ano (quatro), à excepção do Manuel, que como já referi, não pôde continuar por impossibilidades económicas, dois (Fátima e Filipe) simplesmente não quiseram continuar. Ou porque a vida no colégio de freiras se tornara pesada e havia um mundo cá fora para explorar (Fátima) ou porque se começava a ansiar uma certa independência económica (Filipe) o percurso escolar terminou por aí. E os sentimentos são ambivalentes. Um certo remorso porque, visto com os olhos de hoje, talvez se pudesse ter ido mais longe, e uma certa satisfação por, pelo menos, se ter chegado a este patamar. Já a Maria, entre a sua família disfuncional, os seus problemas psicológicos e a sua dislexia, ainda chegou a inscrever-se no 10º ano, mas a escola *"era uma tortura"*, sobretudo as relações que mantinha com os colegas de turma que a marginalizavam e *"gozavam"* e o alemão, que por mais esforços que fizesse *"não atinava com o alemão [...] não podia com aquilo"*. Hoje, faz planos de seguir para o ensino superior.

Com percursos escolares curtos ou mais longos, mais ou menos atribulados, com melhores ou piores resultados, este período das suas vidas constituiu um tempo particular de grande significado para cada um dos entrevistados. Um tempo de definição, quer pela positiva, quer pela negativa, com consequências para o seu futuro e que nenhum olha com indiferença. A escola, que agora retomam, deixou a sua marca.

4.4. Há trabalho, mas... lá está

O trabalho constitui um dos eixos centrais em torno do qual se desenrola uma parte importante da vida dos indivíduos. Em sociedades como as nossas, que se estruturam em torno da produção de bens e serviços, o trabalho constitui, como afirma Dominique Schnapper (1998:18-19) *"a maneira de assegurar a vida material, de estruturar o tempo e o espaço, é o*

lugar da expressão da dignidade de si próprio e das permutas sociais. O tempo de trabalho dá um sentido aos outros momentos da vida". No mesmo sentido, Jean-Louis Laville (1999:45) afirma que a integralidade do trabalho não pode ser resumida a uma relação de subordinação do trabalhador que se vê obrigado, para subsistir, a vender a sua força de trabalho ao capital; ele é também *"um meio privilegiado de participação social [...] a cidadania passa por um emprego, o trabalho assegura um reconhecimento social, direitos e protecção social"*.

Nem todos os autores que se debruçam sobre o trabalho têm, no entanto, a mesma visão sobre a centralidade deste. Dominique Meda (1999:183), por exemplo, defende que

"pôr o trabalho no centro da sociedade, justificar o trabalho como laço social, é defender uma ideia eminentemente pobre deste último, é recusar que a ordem política seja diferente da ordem económica ou da simples regulação social, é esquecer que a sociedade tem outros fins além da produção e da riqueza e que o homem tem outros meios de se exprimir além da produção ou do consumo".

Esta autora inscreve-se numa corrente de opinião, que inclui, entre outros, Jeremy Rifkin (1995) ou André Gorz (1998), que chamam a atenção para a dificuldade actual de o trabalho poder continuar a assegurar a função de integração social, que era habitual desempenhar.

Com efeito, as mudanças sociais que nas últimas décadas têm atravessado o conjunto das nossas sociedades, têm-se feito sentir com força no mundo das organizações empresariais e do trabalho. Um dos principais sintomas dessas mudanças é o desemprego persistente que alguns já consideram estrutural, isto é, como inerente ao actual funcionamento dos sistemas de produção. Contrariamente a um período de quase pleno emprego, a partir particularmente das décadas de 80/90 o desemprego cresceu e mantém-se historicamente elevado em quase todos os países ditos desenvolvidos. Uma breve passagem pelas páginas de estatísticas da OCDE³⁷, permite verificá-lo: a taxa de desemprego mantém-se consistentemente, nestas décadas, nos países europeus, em valores médios que rondam os 8 a 10%, sendo que, em muitos países, essas taxas podem atingir em determinadas épocas valores verdadeiramente elevados, como é o caso da Irlanda (11,7% em 1996 e 14,5% em 2010), da Itália (11,3% em 1998), da Polónia (20% em 2002), da Eslováquia (18,8% em 2000 e 14,7% em 2010) ou da Espanha (17,3% em 1989 e 20,8% em 2010). Se compararmos com taxas de 2 a 3% habituais nos anos setenta, podemos constatar a amplitude da mudança. E uma parte considerável destas populações no desemprego permanece aí por períodos consideráveis. Dados de 2009 desta organização indicam que o desemprego de longa duração (um ano ou mais) pode atingir 44,4% dos desempregados na Alemanha, 43,5% na Bélgica, 42% na Itália ou 40,8% em Portugal. Em termos médios, este tipo de desemprego atinge na União Europeia os 30,9%. Portugal consegue atravessar as décadas de 80 e 90 com um desemprego relativamente baixo (entre os 5 e os 7%) mas, em meados dos anos 2000, esta taxa inicia uma subida em flecha que nos

³⁷ http://www.oecd.org/document/0,3746,en_2649_201185_46462759_1_1_1_1,00.html . Consultado em 06.04.11

conduziu aos 11,1% no final de 2010³⁸. Mais recentemente, e segundo o INE,³⁹ a taxa de desemprego atingiu os 12,4% no final do 1º trimestre de 2011 e a tendência é para continuar a subir.

O desemprego atinge sobretudo os mais jovens, as mulheres e os menos qualificados. No entanto, o desemprego de longa duração afecta sobretudo os mais velhos que, depois da perda do emprego, têm menores possibilidades de encontrar um novo trabalho.

Mas não é apenas o crescimento do desemprego e a sua persistência que tem vindo a marcar mudanças estruturais no âmbito do mercado de emprego. Talvez tão significativo quanto este, ou até mais, seja a progressiva precarização dos vínculos contratuais e em geral dos vínculos a um determinado emprego ou até a uma profissão. Como é habitual ouvir-se dizer, “já não há empregos para toda a vida”. Na realidade, tendem a generalizar-se os contratos de duração limitada ou temporários, geralmente com salários mais baixos e com menor protecção social. Os jovens, e aqueles que depois do desemprego encontram um novo emprego, são os mais atingidos por este fenómeno. É assim frequente, cada vez mais, encontrar-se pessoas que já ocuparam diversos empregos de curta duração, intercalados de períodos sem trabalho mais ou menos longos. Portugal é, juntamente com a Espanha e a Polónia, campeão destas modalidades precárias de trabalho⁴⁰. Mas a situação estende-se, em proporções variadas, aos diversos países da União Europeia. Em Portugal é temporário um em cada cinco trabalhadores com idades entre os 15 e os 49 anos, contra um em cada dez na União Europeia. Na Polónia e na Espanha é um em cada quatro. Já nos trabalhadores entre os 50 e os 64 anos a situação é melhor. A média europeia é de um temporário em cada 20 empregos e em Portugal um em cada dez. Neste relatório chama-se a atenção para o facto de que os efeitos positivos desta situação ao nível da adaptabilidade das empresas poderão, no longo prazo, revelar-se negativos ao nível da produtividade, da formação desses trabalhadores e das consequências para o individuo e para a sociedade da permanente insegurança no trabalho.

Desemprego e precariedade dos vínculos laborais constituem aspectos marcantes, mas não únicos, das alterações que se têm verificado no âmbito das relações de trabalho e, num âmbito mais geral, do trabalho. Num quadro de acrescida concorrência internacional, de deslocalização de empresas, de afirmação de grandes instituições globais face aos estados nacionais, de enormes transformações nos processos produtivos ligados às novas tecnologias de informação e comunicação e à robotização, de crescente influência de uma ideologia que põe o acento tónico nas vantagens competitivas, o mundo do trabalho tem estado sobre uma pressão crescente: sobre a organização do trabalho, sobre os vínculos profissionais, sobre os

³⁸ Estatísticas de Emprego do 4º trimestre - 2010, INE

³⁹ “Resultados do inquérito ao emprego relativos ao emprego no 1º trimestre de 2011”, divulgado pelo INE, in http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=107450480&DESTAQUESmod=2. Consultado em 29.06.11

⁴⁰ Relatório da Comissão Europeia sobre o mercado laboral em 2010. Notícia no jornal Público de 26.11 de 2010.

rendimentos, sobre o tempo de trabalho, sobre os direitos e a protecção social que o emprego confere.

Tem-se, a este propósito, chamado a atenção para um processo de dualização ou segmentação do mercado de trabalho. Um mercado primário de emprego seria constituído por elementos qualificados, ocupando posições estratégicas nas empresas, melhor pagos e protegidos e mais estáveis e um mercado secundário, constituído por pessoal precário e facilmente substituível, assumindo funções menos qualificadas ou esporádicas e mal remuneradas. Robert Reich (1993) construiu uma tipologia dos trabalhadores na “nova economia”, que viria a tornar-se famosa, dividindo-os em três grupos: os “*analistas simbólicos*”, profissionais indispensáveis aos sectores mais dinâmicos da economia, nas áreas das novas tecnologias de informação, do marketing e da concepção e desenvolvimento de novos produtos, na identificação e resolução de problemas; “*os trabalhadores dos serviços de produção e de rotina*”, que trabalham segundo processos repetitivos e standardizados; e “*os dos serviços interpessoais*” onde predomina a relação entre profissional e cliente. O primeiro dos grupos, exercendo funções indispensáveis às empresas, tem o valor em alta no mercado de trabalho e ocupa os lugares mais estáveis e mais bem pagos. Os outros dois grupos, cujo valor no mercado de trabalho se encontra em declínio, ocupam lugares pouco valorizados, são facilmente substituídos e são mal pagos. Independentemente dos méritos (discutíveis) desta tipologia, ela chama a atenção para as mutações profundas que se estão a dar na organização do trabalho e no interior das empresas, afectando o conjunto da esfera da produção de bens e serviços e, conseqüentemente, toda a sociedade, dada a profunda interligação do trabalho e da produção com as restantes esferas da vida social.

É neste contexto de mudança que se desenrolam as histórias profissionais dos entrevistados, quase todos tendo iniciado a sua vida profissional nas décadas de 80 e 90, ou até, em alguns casos, na primeira década deste novo século. Os seus percursos profissionais dão um testemunho de uma realidade social em que o trabalho já não constitui, como anteriormente, uma amarra segura sobre a qual se poderia construir um futuro previsível e mais ou menos estável, sem que, no entanto, este pareça ter perdido a sua importância, já que todos eles continuam a colocá-lo num lugar destacado (real ou imaginário) nas suas vidas.

À data de início do curso EFA que frequentavam, praticamente todos os entrevistados se encontravam numa situação de desemprego ou de inactividade há mais de um ano. A Maria, no entanto, afirma ter-se despedido do lar onde trabalhava para poder vir frequentar este curso, bem como a Rosa que deixou o emprego, como empregada de mesa, para “*fazer formação*”. Este é o segundo curso que frequenta. A Joana é a que está há mais tempo afastada do trabalho. Abandonou o cabeleireiro quando estava grávida do filho e embora considere relativamente fácil o regresso a esta área de actividade, pensa que esta não lhe permite acompanhar o filho, como necessário, pelo que estava à procura de um “*trabalho para as limpezas*”, que lhe possibilitasse essa conciliação.

Nota-se, por vezes, um certo desprendimento na relação de alguns entrevistados com o emprego, alguma facilidade em o deixar para trás, sem que necessariamente um outro estivesse assegurado. Creio que a razão estará no facto de existir a percepção da actual fragilidade deste laço e das poucas garantias que este oferece para quem está no lado “destabilizado” do mercado de emprego. Parece também existir a percepção que vai havendo emprego, ainda que precário e mal pago. Como diz uma das entrevistadas: *“Há trabalho, mas lá está, sujeitamo-nos a não ser pagos, ou só a recibos verdes, sem fazer descontos, o que é mau”* (Paula).

Do ponto de vista da evolução do vínculo contratual predominam dois tipos de percurso: aqueles que conheceram uma relação profissional estável e que depois, por diversas razões, viram terminada essa relação e se encontraram frente a uma situação de contratos temporários ou pontuais e aqueles que nunca tiveram um contrato estável, ou apenas episodicamente estiveram nessa situação. Os entrevistados mais velhos, e que entraram mais cedo (anos 80 ou antes) no mercado de trabalho, ainda tiveram a experiência de um trabalho com contrato sem termo (Carlos, Filipe, Rosa, Francisco, Paula); os restantes, experimentarem essencialmente trabalhos a prazo. Esta questão é quase sempre referida como muito importante, sendo o tipo de contrato, a par do vencimento e do ambiente de trabalho, uma das características definidoras da qualidade do emprego. Como diz o Manuel, antecipando o final do curso e relembrando as suas experiências profissionais: *“O que mais quero é arranjar trabalho, mas um que seja estável!”*

Quase todos os entrevistados têm um percurso profissional acidentado, feito de vários empregos, por períodos de tempo diversos e quase todos conheceram o desemprego. Se alguns, apesar disso, conseguiram fazer uma “carreira profissional” dentro de um determinado sector profissional, construindo uma certa identidade profissional, algo que definem com “o que eu gosto” ou o “que sei fazer”, outros “saltitaram” não apenas de emprego, mas também de género de actividade. O Filipe e a Maria são exemplos de como, apesar da instabilidade profissional, se pode construir uma “afinidade” com um determinado sector profissional. No caso do primeiro, é a informática que vai dar unidade ao seu percurso profissional. Assim, depois de um trabalho informal num armazém *“durante uns tempos”* e de um “estágio” de três anos na EDP, vai conseguir emprego como administrativo, numa empresa que desenvolvia aplicações informáticas para empresas de construção civil mas, passado pouco tempo, passa para a parte técnica, pois tinha alguns conhecimentos dessa área (frequentou um curso nocturno na Oliveira Martins). Trabalhou nesta empresa *“como efectivo”*, como faz questão de salientar, durante cerca de *“quatro ou cinco anos”*. A empresa veio a falir por *“má gestão dos patrões”*. Ficou desempregado e aqui iniciou um processo de consumo de drogas que viria a condicionar todo o seu futuro. Viria a encontrar novo emprego, numa empresa que reparava máquinas registadoras, impressoras de etiquetas a laser e *“coisas desse tipo”*, mas só se aguentou aí cerca de dois anos, *“Faltava, chegava*

tarde [...] falta de responsabilidade [...] antes de ir trabalhar tinha sempre de ir consumir". Entre períodos de desemprego e novos empregos (num representante de equipamentos hidráulicos da Boch ou noutra da Hewlett Packard), entre curas de desintoxicação e até um período na rua, foi construindo uma identidade profissional em torno da informática e das telecomunicações. Como refere *"estou no curso para procurar emprego dentro da minha área"*.

A Maria trabalhou sempre com contratos a prazo, temporários ou de substituição de outros trabalhadores. Apesar disso, *"adorou"* sempre o trabalho que fez. Começou por trabalhar num lar para idosos, onde teve a oportunidade de aprender *"muita coisa [...] é preciso estar ali a massajar, a virar, a posicionar, é preciso mudar a garrafa do soro [...]"*. Passou depois para *"um lar de acamados"*, onde *"aprendia coisas novas todos os dias [...] a nível profissional foi muito bom"*. No entanto não deixa de anotar a política da instituição de renovar o pessoal a cada seis meses. Fazem *"limpeza do pessoal [...] evitam ter de fazer contratos efectivos"* e, acrescenta, *"vamos ser realistas, quem está à frente está-se a marimbar para os doentes"*. Trabalhou ainda, entre outros empregos, na Misericórdia de Gaia e a seguir, durante algum tempo, na Abraço, com doentes com SIDA, *"era cá uma adrenalina"* comenta. Sente-se focada nesta área de trabalho e gostava de tirar o curso de fisioterapia.

Outros, com percursos ainda mais erráticos, como o António, passando de estafeta na distribuição de refeições à construção civil ou ao atendimento ao balcão, ou como o Manuel, que vai dos trabalhos agrícolas à distribuição de bebidas, ao trabalho fabril ou à montagem de estruturas de som e iluminação em festas populares, tem maiores dificuldades em construir uma imagem mais nítida de um possível futuro profissional. Muitos destes entrevistados sentem-se confrontados com uma instabilidade excessiva, com uma dificuldade real em *"assentar"* profissionalmente, em definir um rumo. Acreditam que uma parte significativa dos seus problemas deriva de terem poucas qualificações e sobretudo da baixa escolaridade que possuem, mas não deixam de reparar no funcionamento das regras do mercado de emprego e na exploração a que são sujeitos. Um efeito claro desta instabilidade, sobretudo quando ela se desenvolve em sectores diferenciados de actividade e por períodos curtos de tempo, é a desqualificação ou a impossibilidade de desenvolvimento de qualificações profissionais, condenando-os, se a situação se prolongar, a uma existência nas margens do emprego e da actividade profissional. Nestas circunstâncias, como criar uma relação positiva com o trabalho?

As razões que levaram os entrevistados a ficarem sem os empregos por onde passaram são de ordem diversa e reflectem quer as actuais realidades do mercado de emprego, quer a multiplicidade e especificidade das circunstâncias de vida em que se encontravam. Algumas vezes, a maioria, simplesmente terminou o tempo para o qual tinham sido contratados; outras, foi a empresa ou a instituição que encerrou as portas, por *"má gestão"* (Manuel, Filipe), ou por deslocalização das actividades (Paula). Há também as situações de

despedimento em diversos formatos, seja por responsabilidade do indivíduo (Filipe), que reconhece a razão da entidade profissional, seja por gravidez da mulher. Neste particular, a Paula bate os recordes pois a mesma gravidez conduziu-a a ser dispensada por duas vezes de trabalhos diferentes: despedida do restaurante onde trabalhava, porque *“tiveram medo, estava no seguro, mas não fazia descontos”* e de um lar onde encontrou emprego, sem informar da sua situação. Foi despedida *“mal a barriga se começou a notar”*. Embora afirme, de um modo um pouco surpreendente, que compreende algumas das razões desses locais de trabalho, também considera que a *“gravidez não é doença e que essas coisas não deviam acontecer”*.

Outras duas entrevistadas afirmam terem-se despedido por não conseguirem conciliar a gravidez com os trabalhos pesados que tinham: num lar (Fátima) e no cabeleireiro (Joana). A precariedade dos contratos impede, muitas vezes, de usufruírem dos direitos de apoio à maternidade consagrados na lei portuguesa, somando-se assim mais um factor de vulnerabilidade a uma situação já por si económica e socialmente frágil. Também há os que abandonam o emprego porque, por diversas razões, não conseguem lidar com as situações aí criadas: o António, num emprego de distribuição de correio, considera que lhe davam tanto trabalho que era impossível *“dar conta do recado”*. A frustração que sentia fê-lo vir embora. Ficou lá apenas uma semana. *“Quando não gosto de um emprego, não fico lá para estorvar”*, diz. Ou, porque o negócio em que investiram *“deu para o torto”*, como é o caso do Carlos (talhos), do Francisco (adega) ou do Filipe (informática). Ou por causa dos acidentes de mota (Manuel e António), que os obrigou a mais de um ano de tratamentos. Ou, num caso limite, por assédio sexual (Joana) por parte do marido da dona do cabeleireiro.

As profissões que exercem são, em geral, classificadas como sendo pouco qualificadas e, na sua grande maioria, no sector do comércio e serviços. Apenas um dos entrevistados (Manuel) trabalhou na agricultura e foi no âmbito familiar, embora remunerado. Duas trabalharam na indústria, por períodos curtos (quatro meses numa indústria de confecção, a Joana, e seis meses a Fátima numa fábrica de conservas). Somente uma entrevistada (Paula) trabalhou por um período longo (11 anos) na fábrica de cablagens da Yasaqui Saltano (secção de isolamento do fio). Todos os outros empregos ocupados pelos entrevistados pertencem à categoria do comércio e serviços. Uma das actividades mais comuns é a da limpeza, que quase todas as entrevistadas do sexo feminino já desempenharam. A distribuição de diversos produtos a pé ou de mota são ocupações frequentes. Distribuição de publicidade, distribuição de refeições, distribuição de bebidas, *“o pior emprego que já tive”*, segundo diz o Manuel; empregado/a de mesa em restaurantes, cafés ou bares, outra actividade frequentemente desempenhada; empregados/as de balcão em lojas comerciais; ajudantes de lares ou de ATLS (algumas das entrevistadas); mais esporadicamente aparece o emprego como recepcionista (de pensão), camareiras (limpeza de quartos em hotel), operadores de telemarketing,

empregado/a administrativo. Apenas o Filipe exerceu uma profissão mais qualificada (técnico de informática).

Voltando à dualização do mercado de trabalho, os entrevistados estão claramente no “mercado secundário” e, se possível, nos seus escalões mais “destabilizados”. Ocupando, em geral, os postos de trabalho menos qualificados e pior remunerados, sujeitos a uma oscilação frequente entre períodos de trabalho e períodos de desemprego ou desocupação, alterando frequentemente a sua actividade profissional, desconsiderados ou mal tratados, muitas vezes, nos seus locais de trabalho, confrontados com situações de fragilidade a nível pessoal e familiar, a sua relação com o trabalho é posta em questão. O que pode este ainda oferecer-lhes? Sabem ou sentem que a autonomia pessoal só será possível nas circunstâncias em que vivem(os) através do rendimento que o trabalho proporciona e que este contribui para um sentimento de dignidade e reconhecimento social que também anseiam. Entre a resignação e a esperança quanto à possibilidade de uma reentrada satisfatória no mercado de emprego, entre um passado, mais ou menos problemático e um futuro difícil de antever, procuram, parece-me, um caminho de saída para a situação em que se encontram.

4.5. Os cursos EFA: entre a formação e o trabalho

Os entrevistados frequentam cursos de educação e formação de adultos (EFA) que atribuem uma equivalência escolar ao 9º ano ou ao 12º ano, conforme os casos. Para além disso, seguem uma especialização profissional na área da informática.⁴¹ Os cursos EFA, integram-se, actualmente, como já referi, no Programa Novas Oportunidades que define as grandes linhas orientadoras dos cursos e disponibiliza meios financeiros significativos a um conjunto de entidades que os promovem localmente. Os objectivos proclamados destas acções são de âmbito nacional e diversificados, procurando-se contribuir pela sua implementação para a competitividade da economia portuguesa, para a aproximação das taxas de escolaridade portuguesas às taxas médias europeias, para a qualificação profissional da mão-de-obra e para a promoção da integração social, suscitando junto das pessoas em situação de vulnerabilidade ou exclusão social o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e profissionais que melhorem a sua “adaptabilidade” e empregabilidade. Estabelece-se, pois, como já se salientou anteriormente, uma articulação clara e quase directa entre formação e trabalho e entre formação e inclusão social. A noção de empregabilidade, pelo seu lado, enfatizando as competências do indivíduo para a ocupação de um determinado posto profissional, desloca o foco da atenção das oportunidades de trabalho realmente existentes no mercado para o que cada um deve fazer para manter ou

⁴¹ Operação de Sistemas Informáticos (equivalência ao 9ºano). Instalação e gestão de Redes Informáticas (equivalência ao 12º ano)

conseguir um emprego, que, nos últimos tempos, se tem revelado um “bem escasso”. Nesta óptica, os socialmente “excluídos”, os desempregados, os precariamente empregados, passam a ser considerados como destinatários preferenciais das actividades de educação/formação. Alvos da atenção dos poderes públicos mas, simultaneamente, chamados ao “dever de aprender”, para se manterem “vivos” no jogo da concorrência empresarial e económica.

Como refere José Alberto Correia

“A noção de qualificação profissional é um dos instrumentos mais frequentemente accionados na legitimação das políticas educativas que, a partir da década de 80, fizeram do reforço entre educação e trabalho uma condição imprescindível do combate ao desemprego e à exclusão social (1998:161).”

Este autor tem estudado as relações entre formação e trabalho, chamando a atenção para as *“alterações de tal forma profundas [nessas relações] que se começa a admitir estarmos a viver uma situação de profunda crise quer do mundo da formação, quer do mundo do trabalho* (Correia, 2005:61). Alertando para o facto de a crise ser também cognitiva, isto é *“uma crise dos modos de pensar a formação e o trabalho”* (ibidem), realça as mudanças conceptuais que, apesar das solicitações contraditórias e por vezes ambíguas, têm marcado o mundo da formação e a sua relação com o mundo do trabalho. Assim, depois de um período (pós segunda guerra mundial) marcado por lógicas de “anterioridade” e “exterioridade” da formação face ao trabalho, que asseguravam a sua separação no espaço e no tempo, mas em simultâneo a sua continuidade (primeiro a formação e depois o trabalho) e linearidade, mas também autonomia, assentes num quadro de relativa estabilidade dos sistemas macro económicos e de produção, verifica-se na actualidade uma instabilização e complexificação destas relações.

Emergentes no final dos anos 60, e consolidando-se nos anos 70, as novas lógicas formativas privilegiam as acções *“adaptativas, terapêuticas e ortopédicas”* (Correia 2003:22), centradas *“excessiva e incontroladamente nas carências”*, e dirigidas para *“indivíduos carentes e tendencialmente desadaptados e não para indivíduos experientes e agentes da mudança”* (idem:23). Em conformidade, a formação adquire características sobretudo técnicas de conformação e ajustamento à introdução de novos equipamentos ou processos de organização do trabalho, visando produzir as qualificações necessárias às mudanças introduzidas. Aprofunda-se a separação entre os conceptores da formação e os seus “beneficiários”.

Estas tendências vão-se consolidar nas décadas mais recentes. Assim, a formação tem vindo a

“deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância

de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade” (ibidem).

Com efeito, ante a dificuldade, cada vez maior, sentida pelo sistema socioeconómico de assegurar a correspondência entre oferta de formação e emprego, aquela assume, muitas vezes, um significado para lá da produção de qualificações, gerindo tempos transitórios de vida e expectativas, assegurando, em alguns casos, distribuição de rendimentos, para além do mercado de trabalho, diminuindo tensões sociais que, de outro modo, se poderiam revelar insustentáveis. Os cursos EFA poderão, com relativa facilidade, encaixar-se nesta perspectiva, contribuindo, eles também, para a “gestão social” dos vulneráveis, dos precários, dos desempregados e dos excluídos.

Tem-se assistido, igualmente, face à crescente importância social atribuída à formação, à *“institucionalização de modalidades e espaços que, afirmando-se como formativos, se confundem com modalidades híbridas de exercício de trabalho”* (idem:24). A proliferação de estágios, de modelos de formação em alternância, de contratos de formação em posto de trabalho, é bem reveladora desta tendência.

Se as lógicas predominantes apontam no sentido da subordinação da formação às “necessidades” da economia de mercado e a uma participação crescente na gestão social do desemprego e dos problemas da vulnerabilidade social, numa perspectiva utilitarista e individualista em volta das ideias de adaptação e empregabilidade, é possível encontrar

“práticas e modelos diversificados cujas potencialidades transformantes não derivam exclusivamente de lógicas intrínsecas à sua dinâmica, mas da forma como essa dinâmica se articula com o processo de apropriação social dos seus efeitos ” (idem:25).

Podem, assim, desenvolver-se a partir de dinâmicas sociais globais, locais e empresariais, que se expressam de forma complexa e, por vezes, contraditória, práticas formativas não assentes exclusivamente em estratégias conformadas e acomodatórias, direccionadas ao sujeito individual, mas em lógicas fazendo apelo, também, a transformações do contexto organizacional e social.

Os cursos EFA, desenvolvidos a partir do início deste século, primeiro numa fase experimental e logo a seguir (2005) promovidos em grande escala, inserem-se, em grande medida, na lógica gestionária dos supranumerários (Castel:1999) e na aposta numa acção centrada sobre os défices individuais dos sujeitos. No entanto, a sua implementação a nível local, por um conjunto muito diferenciado de entidades, abre margem ao desenvolvimento de particularidades organizativas e ao relacionamento entre promotores e formandos susceptíveis de fazer emergir práticas de formação mais consentâneas com a autonomia e a afirmação dos indivíduos.

4.5.1. Variáveis de uma opção

Um dos objectivos do estudo promovido junto de alguns formandos dos cursos EFA, desenvolvidos pela CAIS, era tentar perceber como é que era subjectivamente percebida e racionalizada, por estes indivíduos, a frequência destas acções de formação. Que razões adiantavam para a sua inscrição e para aí se manterem. Seria a expectativa de um emprego, a motivação única ou principal? O que de positivo ou negativo estavam a encontrar e se correspondia às suas expectativas, o que esperavam obter para o seu futuro? O que pensavam eles dos cursos EFA? Haveria coincidência entre os seus objectivos particulares e as finalidades educativas, sociais, económicas e políticas que serviram de base à implementação desta tipologia de formação?

As motivações dos entrevistados para se inscreverem num curso EFA são diversas, embora se devam referir algumas cambiantes entre os que se inscreveram para concluírem o 9º ano ou o 12º ano. Se, nestes últimos, a principal razão referida é quase unanimemente a possibilidade de concluir aquele grau escolar, já nos primeiros, as motivações principais indicadas são mais variadas, indo da referência à importância de concluir a escolaridade obrigatória: *“sem o 9º ano, nem para lixeiro se arranja trabalho”* (António), à necessidade de uma ocupação: *“Antes de vir para o curso estava a receber o rendimento mínimo, só que não é feio meu estar a receber sem estar a fazer nada”* (Joana), ao interesse pela informática, que *“é muito importante”* (Francisco), até ao sincero *“não tinha nada a perder e tinha bolsa”* (Carlos). Alguns dos entrevistados apontam mais do que um motivo para a sua inscrição. Se olharmos para a globalidade das razões verbalizadas, poderemos alinhá-las da seguinte forma: concluir um grau académico [8 referências]; melhorar as possibilidades de encontrar um emprego [4]; obter um rendimento [3]; arranjar uma ocupação [2]; aprender informática [2]; aceder à faculdade [1].

A crença que o aumento das qualificações escolares é hoje fundamental para a concretização dos seus projectos profissionais, por uma questão mais global de inserção social, ou por realização pessoal, é manifesto nas pessoas entrevistadas e reflecte creio, a crescente importância que a sociedade portuguesa, no seu conjunto, tem vindo a dar a esta temática. Seja por manifesta pressão social nesse sentido (a escolaridade nunca foi tão valorizada) seja por dificuldades de uma entrada ou reentrada no mercado de emprego, as “carreiras” académicas têm vindo a ser, cada vez mais, prolongadas e/ou retomadas. As indicações estatísticas sobre a elevação dos patamares escolares da população portuguesa ou sobre o número de pessoas a frequentarem cursos académicos ou de formações diversas comprovam-no sem margem para dúvidas.

Apesar das antigas promessas de ascensão social ou de emprego seguro, contidas no crescimento da escolaridade, se encontrarem hoje comprometidas, a escola e a formação parecem mais do que nunca necessárias quanto mais não seja para a luta, que se advinha

cerrada, pelas escassas oportunidades existentes. De que outra forma interpretar o desabafo do António de que hoje em dia até para se ser lixeiro é preciso ter o 9º ano?

Pode parecer paradoxal que pessoas que estão a frequentar cursos na área da informática não apresentem, significativamente, a sua aprendizagem como fundamento para a sua inscrição embora, no decorrer das entrevistas, valorizem os conhecimentos que estão a conseguir nesta área. Mas o facto é que, ao valorizar-se sobretudo a concretização de um grau académico, mesmo para a obtenção de um emprego, em conjunto com outras motivações, como uma ocupação ou a bolsa de formação, parece levar a maioria dos entrevistados, a terem “aproveitado a ocasião” e a estarem um pouco por acaso em cursos cuja área profissionalizante é a de informática.

Alguns manifestam mesmo preferência por outras áreas profissionais ou não acreditam na possibilidade de virem a trabalhar neste sector. Por exemplo, a Joana inscreveu-se num curso de “educadores de infância”, na Sé, mas como não teve vaga e na Cais estava para começar o curso de informática, inscreveu-se e foi seleccionada - *“fiquei contente, foi tudo em cima da hora e não estava a contar”*, refere. Ou o António, que estava inscrito na Junta de S.Mamede e que esteve um ano à espera de um curso e que refere *“fosse este de informática, fosse pasteleiro, padeiro, o que aparecesse, mas calhou bem, porque sempre gostei de informática”*. Pode-se questionar as políticas de selecção das entidades organizadoras dos cursos, ou as motivações dos formandos, no entanto, devemos lembrarmo-nos de que, quando procuram trabalho, também dizem muitas vezes que irão trabalhar no que conseguirem arranjar. Como conta a Joana *“andava à procura de trabalho para as limpezas, pró que aparecesse, se visse no jornal e eu tivesse capacidade, eu ligava”*.

São poucos os que reconhecem como motivação primeira para a sua inscrição a existência de uma bolsa de formação, mas todos reconhecem a sua imprescindibilidade para a criação de condições de frequência do curso. Enquanto pessoas adultas, alguns com responsabilidades familiares, sem rendimentos, a não ser, em certos casos, determinadas prestações sociais, esta torna-se uma condição *sine qua non*. Sobre a bolsa refere o António - *“para mim isso é ouro, fazer o 9º ano e ainda receber para pagar as continhas... caramba não podia pedir melhor”*. Se é imprescindível, não deixa, no entanto, de ser uma condição polémica e problemática. É quando referem as motivações dos colegas para a frequência do mesmo curso que eles, que se revela esta ambivalência. Diz o Francisco que *“a maioria das pessoas está no curso por dinheiro”*. A mesma opinião tem o António que acha que *“tirando três ou quatro pessoas... os outros estão cá pela bolsa [...] para sobreviverem, é um meio de sustento [...] mas acabam por sair com o 9º ano”*. Opinião mais positiva tem a Joana que considera que *“p’raí 30% estão no curso por dinheiro, mas os outros 70% juntam o útil ao agradável [...] isto foi uma oportunidade para continuarem os estudos”*. Pode a atribuição de bolsa de formação chamar às acções de educação e formação um conjunto de pessoas apenas interessadas neste rendimento e, por isso mesmo, desmotivadas de qualquer tipo de aprendizagem, criadoras de mal-estar nos grupos formativos? São os próprios entrevistados que o afirmam quando,

referindo-se a alguns conflitos existentes na formação os endereçam para “*essas pessoas*” que apenas estão no curso por dinheiro. No entanto, não parece ser isso que acontece com a maioria das situações relatadas, conseguindo mesmo aqueles que dão maior importância à bolsa de formação, encontrar outros motivos de interesse.

Não deixa, de qualquer modo, de ser interessante notar-se que, ao atribuir-se uma bolsa a um período de formação, se está, de alguma maneira, a construir um paralelo entre uma situação de trabalho e uma situação de formação, coisa que muitos formandos generalizam referindo-se explicitamente à formação como o “*seu trabalho*”. De resto, como seria possível envolver nos processos de formação uma população fragilizada economicamente sem este recurso? A menos que, como se está a começar a fazer, se opte pela obrigatoriedade de frequência de formação por parte de quem estiver a receber prestações sociais⁴². Creio, no entanto, que esta opção, pode, pelo seu carácter impositivo, vir a ter mais efeitos perversos do que benéficos.

4.5.2. Da informática ao gosto de si

Se as razões que levaram os entrevistados aos cursos são de diversa ordem, será que a frequência do curso está a corresponder às suas expectativas, a ultrapassá-las ou, pelo contrário, a decepcioná-los? Como habitualmente a resposta a este tipo de questões deve ser matizada, no entanto, pode dizer-se que prevalece um sentimento de satisfação, em alguns casos até elevado, pese embora as deficiências que encontram. Quais são então os motivos da sua satisfação ou das suas críticas? Os primeiros prendem-se sobretudo com as aprendizagens significativas que sentem que estão a fazer, com uma nova imagem sobre as suas capacidades pessoais e com as relações sociais que conseguiram estabelecer. As suas críticas dirigem-se para a conflitualidade que, de quando em vez, se manifesta, para a selecção inicial dos formandos e para alguma desorganização na estruturação e desenvolvimento dos módulos do programa.

A Joana, por exemplo, informa-nos que está a gostar do curso “*é um bom curso, antes de vir para aqui nunca tinha mexido num computador [...] tenho algumas dificuldades em certos módulos, as redes, a linha de comandos [...] mas no geral todos estão a superar as expectativas [...] e para pessoas que nunca mexeram em computadores*”. E logo a seguir adianta que o mais positivo do curso foi “*aprender a conviver com certas pessoas [...] com pessoas que têm certos problemas [...] aprendi a ter mais calma [...] porque eu explodia, mas aqui nunca explodi [...] também conheci pessoas espectaculares*”.

Também o António alinha pelo mesmo tipo de discurso. Para além do valor das aprendizagens, declara-se orgulhoso por tudo que está a conseguir e que está a superar

⁴² Despacho nº 17658/2010 de 25 de Novembro, Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional/ Ministério do Trabalho e da Segurança Social

muitos bloqueios pessoais. Dá o exemplo da matemática, *“tirei negativa toda a vida [...] estou dez anos sem vir à escola e chego aqui e levo com a matemática [...] é por isso que estou feliz por mim [...] pensei, já vou levar com uma nega [...] só que entrei bem na matéria, comecei a ganhar gosto pela matemática [...] fui do zero para o mil [...] estou a dar o exemplo da matemática, mas...”*. Na Cidadania, *“aprendi coisas de que nunca tinha ouvido falar”* e na Informática *“evolui muito”*. O aspecto mais negativo que encontra são os conflitos que às vezes se geram. *“Há pessoal aqui que está a fazer recuperações e acho bem que tenham uma oportunidade, como eu, só que se formos a ver [...] vai criar conflitos [...] já se viu cadeiras no ar”*. Não se deixa de fora da crítica, já que reconhece que tem um problema de comportamento, *“eu para fugir ao stress, chego aqui e brinco, o meu cano de escape é a brincadeira [...] e é nisso se calhar que eu saio a perder”*.

A Maria considera que os *“formadores são espectaculares”* e apesar de não gostar de informática, acha que conseguiu aprender *“uma série de coisas”* e até já comprou um computador para ter em casa. *“Já não quero estar sem computador!”*, diz. Mas o principal é poder dizer *“afinal eu sei!”*. Aliás, um dos seus objectivos é provar que *“os disléxicos não são burros nenhuns”*. Pelo seu lado, a Fátima põe a tónica na amizade. Refere mesmo que o *“melhor do curso” foi ter feito novos amigos*. Considera que agora convive melhor com outras pessoas, *“antes não queria ninguém ao pé de mim”*.

O Manuel é entusiasta da formação. *“Estou a gostar muito do curso, de todas as disciplinas”*. Os formadores *“são muito bons”, “fantásticos”, “têm muita calma”, “cá dentro é como uma família”*. Considera que está mais calmo, menos explosivo, embora não tenha a certeza se é de estar a frequentar o curso, se é uma questão de idade, ou até da medicação que está a tomar. No entanto, tem uma certeza: *“Os cursos EFA foi o melhor que pôde haver”*. E deseja que possam continuar. *“Deus queira que não os retirem”*, afirma esperançado.

Nem todos os formandos transmitem uma opinião tão positiva e optimista. Seja por razões objectivas (sobre o funcionamento do curso) ou subjectivas (sobre o seu desempenho), embora reconhecendo alguns aspectos positivos, os seus comentários têm um tom mais carregado e mais amargo. É o caso da Paula, que afirma que as condições em que o curso funciona *“já foram melhores”*, que às vezes há *“atrasos no pagamento das bolsas”* e, *“se calhar, os formadores podiam ensinar mais”*. Dando conta de um ambiente conflituoso refere que algumas pessoas *“estão aqui para criar mau ambiente [...] não sei o que ganham com isso [...] são um bocadinho desconfiadas [...] parece que estamos a lutar por um posto de trabalho [...] eu já fui agredida cá dentro, uma cotovelada [...] ele foi expulso [...] houve uma selecção errada”*. No entanto, não é por ter estas opiniões que a formação perde o seu atractivo pois, quando este curso terminar, vai procurar inscrever-se noutro.

Também para o Filipe as coisas não lhe têm corrido *“lá muito bem”*. No início estava muito motivado, *“chegava a casa e passava tudo a limpo”*. Agora acha que está a ficar *“um bocado baldas”*. Sente que está a ser dada muita matéria e tem dificuldades em acompanhar

algumas coisas. Os módulos são muito espaçados, *“podem dar hoje o inglês, e só tem inglês outra vez daqui a três ou quatro semanas”*. Isso para ele é difícil. *“Não tenho estudado muito [...] tenho andado à procura de emprego [...] o problema também é a idade, vou acabar o curso com quarenta e sete anos [...] o estágio só dura um mês e não é garantido ficarmos lá a trabalhar”*. No entanto, considera que está a aprender *“algumas coisas interessantes”*, particularmente a português e na legislação do trabalho.

Existem ainda outros aspectos que, embora menos evidentes, não deixam de ser significativos a propósito do facto de estarem a frequentar, e possivelmente irem concluir, um determinado grau académico. Poder afirmar que “se tem” o 9º ou o 12º ano, parece constituir por si mesmo um factor de realização por se estar a terminar algo que se tinha deixado ficar para trás, um tempo que se tinha desperdiçado e que agora se recupera, ou por se poder apresentá-lo como um triunfo pessoal perante a família ou amigos. Diz o António que *“estar a concluir agora o 9º ano, com 28 anos, é o maior orgulho da minha mãe”*. Quase o mesmo é dito pela Joana quando refere que *“vou dar o gosto aos meus pais de completar o 9º ano”*. Ou, noutro registo, a satisfação do Carlos por poder *“chegar a qualquer lado e poder dizer que tenho o 9º ano”*, e nos informa que é o único dos irmãos (seis) que chegou até este nível, *“nenhum tem mais do que a 4ª classe, à excepção de um que era da PSP e tirou o 5º ou o 6º ano”*.

4.5.3. O futuro, esse desconhecido

Não há futuros profissionais garantidos para as pessoas que entrevistei depois de terminarem os seus cursos, aliás como acontece para a maioria dos estudantes e formandos das diversas áreas e níveis no nosso sistema de ensino e formação. E mais ainda nas actuais condições da economia e do mercado de emprego. Apenas um (Fátima) diz ter trabalho assegurado e na área da informática. O Filipe lamenta que o estágio profissional (de apenas um mês) não tenha uma continuidade lógica na empresa em que o realiza. Quase todos têm uma consciência clara das actuais dificuldades e as palavras “difícil”, “complicado”, “não vai ser fácil”, surgem frequentemente quando falam de um possível futuro emprego. A palavra impossível, no entanto, ainda não faz parte dos seus pressupostos, a este nível, ou então não o confessam (o que também é possível).

Uma análise um pouco mais detalhada revela algumas diferenças assinaláveis, apesar da atitude mais geral que se referiu, a propósito da maior ou menor possibilidade de encontrarem um emprego na área de formação ou, pelo menos, satisfatório. Claramente os formandos do curso que dá equivalência ao 12º ano estão mais optimistas quanto a esse aspecto. É neste grupo que surgem as afirmações que apontam para uma certa esperança no emprego desejado. Alguns mesmo, como o Manuel, o Filipe ou a Maria, consideram que será fácil, para si, ou, pelo menos, para os colegas, encontrar trabalho. Esta percepção,

verdadeira ou falsa, radica na ideia de que *“cada vez mais as empresas têm necessidade de um técnico para fazer a assistência, fazer backups [...] para gerir a rede”* (Filipe). No entanto, este entrevistado não está confiante, quanto ao seu próprio caso. É que já tem quarenta e sete anos e, nesta idade, as coisas tornam-se muito mais difíceis. Como ele, quase todos os entrevistados acima dos trinta e cinco anos de idade colocam este problema. Mesmo a Paula, com esta idade acabada de fazer, diz *“estou ciente disso [...] digo trinta e cinco e já é um peso”*. Conta que já lhe disseram em vários locais onde foi procurar emprego que por causa da idade vai ser difícil.

Tendo em conta estes dois critérios (escolaridade e idade) referidos como mais determinantes na possibilidade de encontrarem trabalho, poderíamos dividir os entrevistados em quatro grupos: com o 12º ano, mas de idade baixa (menos de 35 anos) [Manuel, Fátima, Maria]; com o 12º ano, mas de idade alta [Sofia, Rosa, Filipe]; com o 9º ano, mas de idade baixa [Joana, António]; com o 9º ano, mas de idade alta [Paula, Francisco, Carlos]. O primeiro grupo teria as perspectivas mais optimistas de encontrar emprego, o último as mais pessimistas. Não fazendo sentido, no âmbito deste trabalho, fazer qualquer classificação dos entrevistados pela suas possibilidades de encontrarem, mais ou menos facilmente, um emprego (aliás, para esse efeito dever-se-ia acrescentar outras variáveis como a experiência profissional, as características pessoais, etc.), note-se, como curiosidade, que em grande medida, as impressões subjectivas dos entrevistados sobre a suas hipóteses de se empregarem satisfatoriamente coincide, de forma considerável, com esta arrumação. Quererá isto dizer que aqueles factores serão mesmo os mais importantes, quando se procura emprego?

Terminar um curso, mesmo que com uma componente profissionalizante, não quer obviamente dizer que o passo seguinte seja o trabalho ou uma procura activa nesse sentido. Quatro dos onze entrevistados gostaria, se tal fosse possível, continuar na formação. É o caso do António, que quer concluir o 12º ano, porque se for trabalhar com o 9º ano vai ganhar um ordenado de 500 euros, enquanto que com o 12º ano, já serão 600 ou 700, *“é mais um degrauzinho”*, como diz. Vai tentar em vários lados, e se vir que tem hipóteses, mas ainda demora um bocadinho (o ideal seria o fim de um curso, encaixar com o início do seguinte), *“por exemplo, [se demorar] seis meses, vou procurar um emprego, nem que seja uns biscates, nem que seja fazer mudanças, ganhar ao dia, à hora ou o que for”*. Na mesma situação encontra-se a Paula que está a pensar inscrever-se noutro curso, *“talvez na área da informática (embora pensasse que a informática não era tão complicada como se veio a revelar), ou na área da geriatria ou do apoio à infância”*, onde já tem experiência.

A Rosa, apesar de ir concluir o 12º ano, e as hipóteses de encontrar mais formação serem menores do que para aqueles que têm apenas o 9º ano, também gostava de poder continuar em formação. *“Se o Estado continuar a dar formação [...] vou-me inscrever em todo o lado [...] a mim interessa-me evoluir para ganhar mais dinheiro”*. Refira-se que a Rosa fez o 9º ano pelo processo de RVCC e frequentou outras acções de formação profissional. O caso da Maria é diferente, já que pensa seguir para a faculdade, mas vai *“ter que arranjar um part-time”*.

Também a Maria tinha “feito” um curso de geriatria de seis meses (em horário pós-laboral e sem remuneração). Outros entrevistados passaram igualmente por experiências formativas. O Carlos frequentou e concluiu no SAOM⁴³ o curso de ajudante de cozinha e o 6º ano de escolaridade (dupla certificação) e a Sofia terminou o 9º ano, por RVCC, no Espaço T. Digamos que a experiência de formação de vários dos entrevistados se “entremeia” com a sua experiência de trabalho, revelando o papel de crescente importância que vem assumindo.

Entre os que optam pela tentativa de ingresso no mercado de trabalho, os que estão no curso do 12º ano vão procurar fazê-lo na área da instalação e manutenção de redes informáticas. Como já se referiu, existe entre eles a percepção de que o mercado estará receptivo às suas qualificações. Os restantes, apesar da informática aprendida, será principalmente nas suas áreas profissionais mais habituais que irão procurar emprego. O Francisco, dizendo que não sabe se vai ou não aproveitar em termos profissionais o curso e que quando se inscreveu “*estava estupidamente cansado [...] completamente saturado*” da hotelaria; no entanto, hoje, passados dois anos de “*férias prolongadas em termos de hotelaria*”, considera regressar ao seu “metier” habitual, embora reconheça que no sector a “*situação está complicada*”. Em alternativa estuda a hipótese de trabalhar na área da vigilância. Já se inscreveu numa empresa de segurança. Confessa um “*medo relativo*” do futuro. O Carlos, apesar da idade e das circunstâncias difíceis porque passou e ainda passa, está confiante [relativamente] de poder regressar à antiga profissão de “*cortador de carnes*”. Embora considere que agora só querem “*rapazes novos*”, que “*a crise que estamos a passar é geral*” e as duras condições de trabalho nesta profissão, ainda se sente com capacidade para a exercer, ainda se “*sente actualizado [...] sabe conversar [...] sabe como se trabalha à frente de um balcão*”.

4.5.4. O trabalho da formação

Um dos aspectos que me surpreendeu na atitude dos entrevistados face aos cursos que frequentavam foi um sentimento bastante generalizado de satisfação pelo facto de estarem a frequentá-los. Esse sentimento era comum, mesmo para a maioria daqueles que expressavam críticas ou assinalavam deficiências à organização e funcionamento dos cursos. Ao mesmo tempo, esse sentimento não parecia significativamente associado à abertura de perspectivas de emprego após o final da formação, pois alguns dos que consideravam não serem estas muito boas como resultado do curso, também manifestavam a sua satisfação com a formação. Não é que não atribuíssem importância a estes factos, mas eles, só por si, não eram suficientes para desfazer o “seu gosto” pela formação. Como já referimos, vários dos entrevistados afirmam terem deixado o seu trabalho para poderem vir para o curso, outros não aceitaram oportunidades de trabalho que entretanto lhes surgiram para o poderem

⁴³ Serviço de Assistência das Organizações de Maria (Instituição de Solidariedade Social)

concluir. Outros ainda manifestam uma firme vontade de continuarem, se para isso tiverem possibilidades. Para alguns, esta já não era a sua primeira experiência de formação. Mais do que um salientou que esta era uma oportunidade que não podia desperdiçar. Era óbvio que a formação não constituía um sacrifício para estas pessoas, nem era sentida como uma “obrigação” imposta pelos técnicos da acção social como contrapartida de ajudas recebidas.

Não sei se esta atitude positiva para com a formação se poderia estender à maioria dos indivíduos que frequentavam aqueles cursos, visto que apenas entrevistei uma percentagem deles, ainda que significativa (1/3). No entanto, mesmo aceitando algum desvio face ao conjunto dos formandos, e ao conhecido fenómeno da “resposta desejável” ao entrevistador, a quantidade de referências à forma positiva como sentiam a formação e a sua expressividade indicam estarmos na presença de um facto a ser levado em conta. Sendo, do meu ponto de vista, um facto relevante, importa questionar quais os factores que poderão estar na sua origem. Já vimos que os entrevistados indicam a possibilidade de concluírem um grau académico, de melhorarem as hipóteses de encontrarem um emprego e de fazerem novos amigos como os factores mais positivos, e a conflitualidade, que por vezes se manifesta, a par de algumas falhas na organização e na selecção dos formandos como os mais negativos. A bolsa de formação (que neste caso ultrapassa os quatrocentos euros e a que se podem juntar mais alguns apoios para transporte ou guarda de filhos) não sendo um factor de motivação em si mesmo, como dizem (podemos desconfiar um pouco!), é no entanto, como reconhecem, um factor indispensável para as suas possibilidades de frequentarem este tipo de acções (o que creio, é inteiramente verdade).

Na realidade, parece-me um pouco simplista reduzir as motivações destas pessoas para a frequência destes cursos a uma mera questão financeira, mesmo que de sobrevivência (o que na minha óptica, seria pelo menos aceitável e não merecedor de uma “condenação aos infernos” como por vezes, aí se ouve). Se o próprio “sistema” sociopolítico admite outras funções para as estruturas educativas/formativas que não as meramente formativas, utilizando-as para uma variedade de finalidades económicas e sociais, incluindo uma certa gestão de expectativas e de controle de tensões sociais, poder-se-á objectar que os indivíduos o não devem fazer? Ouvindo, com atenção, os seus discursos e as suas reflexões, creio que as razões para valorizarem a formação são, apesar das necessidades económicas que os constroem, mais complexas e variadas.

A primeira questão que devemos colocar é a do sentido que estes indivíduos dão à formação que ali realizam, que narrativas encontram para o explicarem a si próprios e aos outros, como se apropriam dos discursos oficiais e institucionais sobre o valor formativo e social das acções que frequentam e lhe sobrepõem as suas circunstâncias, os seus interesses, os seus receios, as suas representações.

Todos os onze entrevistados, duma maneira ou de outra, foram capazes de expressar um sentido pessoal para a formação, articulando-o com o seu percurso pessoal, a sua situação

presente e uma projecção, ainda que incerta, de um futuro possível. Penso que a valorização positiva que fazem da situação de formação em que se encontram resulta essencialmente de três ordens de razões principais, variáveis em função de cada indivíduo: a) um sentimento de valorização pessoal; b) a ideia da formação como um “trabalho e um tempo agradável”; c) a construção, real ou imaginária, de um “caminho” de saída para a situação em que se encontram.

De uma maneira geral são estabelecidas diversas analogias entre uma situação de trabalho e uma situação de formação, de modo que se poderá entender, na sua perspectiva, a formação como uma espécie de emprego, também ele transitório e com um fim à vista, mas um “emprego” valorizado, onde sentem ter alguma margem de participação, onde se podem qualificar (mesmo que seja pouco) e também um espaço em que se encontram resguardados, pelo menos em parte, e durante algum tempo, das “duras” condições de vida “lá fora”.

Muitos dos entrevistados referem o facto de sentirem a conclusão de um determinado grau académico como um factor de valorização pessoal, abrangendo pelo menos duas dimensões. Uma, tem a ver com as aprendizagens efectuadas e, sobretudo, com as capacidades e as potencialidades que descobrem em si mesmos, capacidades que, de certo modo, punham em causa, face aos maus resultados do passado. A constatação de que são capazes de “dominar” matérias como a Matemática, o Português ou a Informática e de que vêem os progressos realizados, produz um sentimento de auto-estima e de orgulho pessoal que não deve, na minha opinião, ser subestimado, até porque o sentimento contrário também é visível. Perante a constatação de dificuldades, que se vão acumulando, sobrevêm atitudes de desistência e de abandono, como constatamos em algumas situações.

Um outro factor que parecem reconhecer como contribuindo para a sua auto-estima é uma espécie de “emenda” do passado. Funciona como se estivessem a corrigir uma opção do passado, nessa época em que jovens “se perderam”, cometendo erros de que agora se arrependem, às vezes não dando, como referem alguns, ouvidos aos conselhos dos pais. Dão conta de um sentimento de recuperação do “tempo perdido” e é por isso que falam, um ou outro, da satisfação que vão dar aos pais (ou à mãe) por terminarem uma determinada escolaridade. Refira-se ainda o aspecto, não pouco importante, do reconhecimento e valorização social da escolaridade. Por um lado, obtêm um grau escolar que não possuíam e que não deixa de ser uma mais-valia nas difíceis condições do mercado de trabalho que os espera mas, por outro lado, manifestam a sua satisfação por *“chegar a qualquer lado e poder dizer que têm [...]”,* ou por ser o *“[...] único da família que chegou até ali”*. Esta conquista resulta do seu esforço e do seu “trabalho” e isso parece traduzir-se, para algumas destas pessoas, num sentimento de dever cumprido.

O espaço e o tempo da formação estrutura-se, para os entrevistados, como um verdadeiro espaço e tempo de trabalho. O “ofício” de formando, ou de aluno é, no seu caso, a tempo inteiro. Têm horário de entrada e de saída e registo de presenças. Tal como num

emprego recebem um salário (a bolsa de formação) e as faltas são descontadas no vencimento mensal. Esta regularidade estrutura o seu tempo, as horas de levantar, o deixar os filhos no infantário, o regressar a casa ao fim da tarde, num forte contraste com um tempo ainda próximo de desempregado ou desocupado, fazendo-os recordar os seus períodos de trabalho.

Tal como no lar, no cabeleireiro, na oficina ou no restaurante há um trabalho a desempenhar. É esperado que cumpram “os trabalhos” indicados pelos formadores, que prestem atenção e se empenhem nas actividades a desenvolver. De certo modo, a estrutura da entidade promotora dos cursos (responsáveis, técnicos de apoio, formadores) podem ser vistos como entidade empregadora ou seus representantes. São eles que pagam a bolsa, que decidem os ritmos de trabalho e que, por vezes, aplicam sanções disciplinares (advertências, suspensões e até expulsões [despedimentos]). Mas são, neste caso, uma “entidade patronal” mais próxima ou, pelo menos, mais tolerante. O ambiente é mais distendido do que aquele que conhecem habitualmente das suas experiências profissionais em que, por vezes, lembram saudosamente este ou aquele trabalho, onde se sentiam “como uma família”, tal como referem alguns, a propósito da formação que frequentam.

Apesar das tensões, dos conflitos e até, por vezes, das “vias de facto” a que chegaram, a sociabilidade que aqui podem desenvolver parece ser compensadora e muitos dos entrevistados referem as amizades e o convívio como uma das coisas mais importantes do curso. Como os locais de trabalho, também os espaços de formação possibilitam o contacto humano e estruturam as relações pessoais, mesmo que saibam que acabada a formação esses laços se venham, em grande medida, a desvanecer. Mas, acontece o mesmo quando, por qualquer motivo, deixam uma actividade profissional.

Este conjunto de características de uma formação remunerada e a tempo inteiro contribui para aproximar subjectivamente a formação e o exercício de uma profissão. Acresce que o tempo da formação é sentido como um tempo mais agradável pois, apesar dos seus constrangimentos, parece constituir-se como uma actividade “protegida”, em que os aspectos mais “violentos” do mercado de trabalho real (as pressões da entidade patronal, a insegurança, a competição que se estabelece com os colegas, etc.) se encontram temporariamente afastados. Daí, poder, em parte, nascer essa “tentação” para, se possível, se continuar na formação, adiando-se o inevitável regresso à dura realidade (do emprego ou do desemprego).

Se o futuro é incerto, têm a consciência (e a esperança), na sua maioria, de estarem a fazer algo para que ele seja melhor. Na medida em que interiorizaram e naturalizaram a importância da escolaridade esperam que destes cursos resulte algo de bom para os tempos que estão a caminho. Assim, entre o trabalho (ou a falta dele) e a formação, entre um passado problemático e um futuro que esperam mais promissor, vão decorrendo as vidas dos entrevistados. Os cursos EFA parecem constituir um momento de redefinição dos seus percursos, possibilitado pela recriação simbólica de um espaço de trabalho em que exercem o

“ofício” de formando e que se abre em promessas de futuro. Promessas verdadeiras ou apenas fantasias, só o tempo o poderá dizer.

APENSO AO CAPÍTULO IV

RETRATOS BREVES

RETRATOS BREVES

Como já tinha referido, inclui-se como apenso a este capítulo pequenos resumos biográficos - *retratos breves* - dos entrevistados. Procura-se com eles, de forma muito resumida, ilustrar a singularidade das suas vidas, por vezes retalhadas, parcelizadas ou desconstruídas no processo de análise. Percorrendo um período de tempo que nos leva do final dos anos sessenta do século passado até à actualidade falam-nos de si próprios e ao fazê-lo é também da história social contemporânea que nos falam. As suas histórias constituem um testemunho vivo e impressionante de como o individual e o social se entrelaçam e permitem-nos aceder a uma realidade e a um ponto de vista de quem ocupa um lugar no fundo da escala social, “por nascimento” ou por vicissitudes da vida.

JOANA

É natural do Porto. Tem 29 anos. Em pequena, por causa da fragilidade do agregado familiar, viveu entre Cabeceiras de Basto, onde morava a avó materna, e o Porto onde estavam os pais. O pai, consumidor de droga, chegou a estar preso. A mãe, doente com cancro nos ovários, nem sempre podia tomar conta dos filhos. Tem um “meio-irmão” da parte do pai e um outro “meio-irmão” da parte da mãe.

Até ao 2º ciclo foi passando de ano, mas não ultrapassou o 7º que foi repetindo sucessivamente porque “*fazia tudo menos ir às aulas*”. Aos 15 anos foi trabalhar para uma fábrica de casacos, por opção própria, sem qualquer tipo de contrato. Depois disso teve vários empregos, sobretudo em cabeleireiros, de modo que considera ter como profissão a de ajudante de cabeleireiro. O seu maior sonho, em termos profissionais, é abrir um salão de cabeleireiro.

Trabalhou também durante um ano na Bélgica e na Holanda em cafés, limpezas e fábricas. Embora ganhasse bem veio-se embora por “*já não aguentar as saudades*”, empregando-se de novo num cabeleireiro.

Tem um filho com cinco anos e está grávida de um segundo. Quando ficou grávida a primeira vez “teve de deixar o cabeleireiro” e ficou uns tempos sem fazer nada. Também acha que é difícil conciliar o trabalho num salão de cabeleireiro com tomar conta do filho. O facto de o companheiro, pintor da construção civil, estar muitas vezes fora, não ajuda nada nessa conciliação. Gostava de arranjar outro tipo de trabalho, “*por exemplo num escritório*”.

Quando veio para o curso EFA (9º ano), estava a receber o “*rendimento mínimo*”, mas como não é do seu feitio “*estar a receber sem fazer nada...*”

PAULA

Nasceu no Zimbabué (antiga Rodésia) onde os pais eram emigrantes. Tem 35 anos. Aos sete anos foi viver para a Venezuela, onde esteve até aos 18 anos. Veio-se embora, acompanhando os pais, porque a situação neste país se tornou muito complicada, “*começou a haver guerras civis*”. Na Venezuela saiu-se bem nos estudos, até aos 15 anos. Depois começou a pensar que “*queria trabalhar e depois os namorados [...] aquela fase de...*” Concluiu o 10º ano, mas não conseguiu o reconhecimento, em Portugal, da sua escolaridade, pelo que está a tentar concluir o EFA do 9º ano.

A adaptação a Portugal não foi fácil. Depois de dois anos “*à procura*”, foi trabalhar para a Yasaqui Saltano de Gaia, onde esteve onze anos. Veio-se embora num processo de despedimento colectivo. Desde então, já trabalhou em restaurantes, limpezas, ATLS, Lares, “*não parei mesmo quando estive grávida*”. No entanto, foi despedida do restaurante onde trabalhava quando se começou a notar a barriga, “*tiveram medo, estava no seguro, mas não fazia descontos*”. Tem procurado emprego, mas já lhe têm dito que por causa da idade é difícil, “*digo 35 e já é um peso*”. Gostaria de abrir um infantário, mas isso, “*já é sonhar, não é?*”.

Sobrevive com o Rendimento Social de Inserção. Tem um filho, de um ano de idade, do actual companheiro e outro com oito anos de um relacionamento anterior. O companheiro, actualmente, também sem emprego, frequenta o mesmo curso.

FRANCISCO

Vive na Sé (zona da Batalha). Nasceu, vive e trabalhou sempre ali. Tem 49 anos. Os pais, donos de uma adega/restaurante, puseram-no numa escola particular até à 4ª classe. Diz que “*tudo o que sabe, foi ali que aprendeu*”. Com a entrada para o ciclo preparatório (Ramalho Ortigão) as coisas começaram a correr mal e ainda pioraram mais no liceu (Alexandre Herculano) de onde acabou expulso “*aquelas malandrices, sabe...*”. O que mais gostava na escola era de jogar à bola, mas quando a mãe descobria que tinha estado a jogar, era tarefa certa. Já em criança, quando não estava na escola, ajudava no restaurante. Depois de sair do liceu ficou a trabalhar como funcionário do restaurante. Ficou ali 27 anos. Hoje lamenta ter-

se acomodado. Faz o contraponto com o irmão que tirou um curso de gestão hoteleira e já é dono de vários estabelecimentos de restauração e que se “*desenrascou muito melhor*”.

Quando tomou conta da gestão do restaurante, por doença do pai, começou a ter desentendimentos com o irmão e a pouco e pouco a situação tornou-se complicada e acabou por vender o estabelecimento, embora mantendo-se como funcionário. Como se desentendeu com os novos proprietários veio-se embora sem receber a totalidade dos vencimentos a que tinha direito e “*sem carta para o desemprego*”. Foi trabalhar para um café, mas o “*homem era um vigarista*” e não lhe pagou nada. Não quer mexer no dinheiro da venda do restaurante que quer reservar para alguma eventualidade. Quer arranjar emprego mas, entretanto, aproveitou a oportunidade de frequentar o curso EFA, sobretudo por ser na área da informática, “*para não perder o comboio*”. No entanto, confessa que não está “*a pescar nada*” de informática.

Profissionalmente pensa que terá que regressar à área de hotelaria.

ANTÓNIO

É natural da Senhora da Hora (Matosinhos). Tem 28 anos. Tudo foi normal até aos 15 anos. Quando chegou à adolescência “*à geração da burrice [...] quando uma pessoa pensa que é dona do mundo ...*” as coisas começaram a entortar. Não passou do 7º ano. Andou a “*passar os livros*” até aos 17 anos. Entretanto, convenceu os pais a darem-lhe uma mota com o pretexto de que assim poderia ser mais assíduo às aulas. Mas era “*tudo tanga*”. A mota, em vez de aumentar a assiduidade teve o efeito contrário. Fugia das aulas para ir andar de mota com os amigos. Contra a vontade da mãe, que queria que ele acabasse o 9º ano, foi trabalhar como estafeta, entregando refeições ao domicílio, num restaurante. A mota era o seu instrumento de trabalho. “*Andava na mota dia e noite. Só não dormia na mota*”. Um acidente grave, com fracturas diversas, impediu-o de continuar com esta actividade. Esteve cerca de um ano sem trabalhar. Arranjou trabalho numa empresa de “*furar betão*”, mas não gostou porque se sentia mal nas obras. Por um dia foi ajudante de soldador, a seguir, e por três anos, balconista numa loja de artigos de desporto, mas o estabelecimento foi à falência. A partir daqui só arranjou biscates. Também trabalhou na Holanda, por quatro meses, numa fábrica de embalamento de frangos. Mas as saudades fizeram-no regressar “*Se não fosse casado e não tivesse responsabilidades ainda estava na Holanda...*”

Na realidade não é casado, mas “*vive junto há seis anos*” e tem um filho com cinco. A mulher é empregada de escritório (efectiva - como faz questão de salientar).

Quer fazer o 12º ano, pelo que quando acabar este curso EFA (9º ano), pretende inscrever-se noutra que lhe dê essa equivalência. É um apaixonado pelo Boavista e segue-o para todo o lado “*seja em casa, seja fora*”.

CARLOS

Nasceu numa família pobre em Coimbrões (Gaia). Tem 53 anos O pai morreu pouco depois do seu nascimento. Como as necessidades eram muitas, aos nove anos já estava a trabalhar num talho, mas também “*vendia gelados, velas no cemitério...*”. A abertura das grandes superfícies nos anos 70 veio abrir novas oportunidades de trabalho e desenvolvimento profissional. Em 1978 começou a trabalhar como cortador de carnes no Pão de Açúcar da Boavista. Passado pouco tempo foi convidado para ir chefiar a secção de talho do Pão de Açúcar de Aveiro. Aceitou, mas tinha que se levantar às quatro da manhã. Mas compensava. Ganhava muito dinheiro, “*tinha meses em que “tirava 180 contos [...] fazia muitas horas [...] tinha que trabalhar das sete nem que fosse à meia-noite...”*”. Com o dinheiro que foi juntando “*montou uma mercearia na Arrechousa*” que era gerida pela mulher (que deixou o trabalho numa empresa de confecções). Entretanto começaram a chegar os filhos (quatro).

Quando o Pão de Açúcar vendeu as superfícies comerciais ao Mini-Preço e ao Pingo Doce a loja de Oliveira de Azeméis (onde se encontrava então) e as outras que ficaram para o Mini-Preço foram concessionadas e teve de tomar a opção se ficava como concessionário do talho ou não. Decidiu correr os riscos que essa opção implicava e as coisas correram bem, “*Nos primeiros meses era só facturar[...] eu vendia doze bois por semana e p’raí quarenta porcos[...] comecei a subir, todas as semanas fazia promissórias... foram uns anos muito bons, desde 85 a 90 [...] a primeira coisa que fiz foi logo comprar um apartamento, paguei-o a dinheiro, veja lá! Depois uma loja (para um talho) em Oliveira do Douro [...] uma quinta em Perosinho...*”

Com o desenvolvimento dos negócios montou uma pequena rede de talhos (três) e outros estabelecimentos, entre os quais uma churrascaria e um pão-quente. A crise das “vacas loucas” apanhou-o desprevenido. Os talhos deixaram de vender, os fornecedores e os bancos começaram a apertar e teve de começar a vender quase tudo. Quando deu por ela estava arruinado. Com os problemas económicos vieram os familiares, quer com a mulher, quer com os filhos - “*ela quis o divórcio e tudo começou a correr mal*”. Como não quis ficar a dever nada a ninguém, vendeu tudo o que ainda lhe restava e foi para o estrangeiro, “*meti-me num autocarro na Praça da Galiza e fui para a Holanda*”. Aqui esteve cerca de dois anos a trabalhar numa “*fábrica de cortar carnes*”. Não se sentia bem e regressou a Portugal, “*desanimei [...] meti-me no álcool...*”. Sem casa, com os laços cortados com a família passou

momentos difíceis. Foi o SAOM (instituição de solidariedade que apoia pessoas sem abrigo) que lhe valeu. Davam-lhe almoço, arranjaram-lhe quarto e encaminharam-no para vendedor da revista CAIS e posteriormente para este curso EFA. Ainda acredita [relativamente] que vai conseguir arranjar emprego na sua profissão de sempre (cortador de carnes), mas para já o seu grande projecto é mesmo terminar o 9ºano.

MANUEL

Nascido e criado em Coimbra, está há cerca de um ano no Porto. Tem 26 anos. A mãe já reside no Porto há doze anos. Quando a mãe veio para o Porto ficou em Coimbra com o pai, mas como teve um acidente de viação “muito grave” e precisava de acompanhamento durante os tratamentos teve de vir para casa da mãe. O pai é ferroviário e trabalha por turnos pelo que não lhe podia dispensar os cuidados necessários. A mãe, embora trabalhando como empregada doméstica, tem maior disponibilidade de tempo. Esteve quase um ano em tratamentos. Saiu deste ano de inactividade com uma depressão que ainda o afecta.

Até ao 9º ano fez a escolaridade normal. Depois inscreveu-se na Escola Agrícola mas não concluiu. Como a frequência da Escola Agrícola implicava despesas com transporte, alimentação e alojamento e a família tinha dificuldades económicas, não lhe foi possível aguentar e teve de ir trabalhar. Na realidade, desde os 11 anos que trabalha, ainda que aos fins-de-semana e nas férias. Começou com um tio, nas obras, onde *“aprendeu muita coisa e viu muita desgraça”*. Depois trabalhou na “fábrica do leite” Vouga-Sul, onde trabalhava um padrinho. Também fazia uma série de trabalhos agrícolas (sementeiras, apanhas de fruta, tratar dos animais...) em casa de uns primos. Trabalhou na distribuição da SUMOL, *“o pior trabalho que já tive [...] porque tinha de acartar com várias caixas, por ruas estreitas e sempre a subir”*.

Quando saiu da Escola Agrícola foi trabalhar para uma fábrica de resina, onde trabalhou um ano (um contrato por seis meses, renovado por uma vez). Trabalhava por turnos e ganhava à volta de seiscentos euros, o que não considera nada mau. Depois de outros seis meses desempregado foi trabalhar para uma empresa de montagem de ar condicionado (ia a casa dos clientes montá-lo) por mais seis meses (o tempo de um contrato). Regressa à fábrica de resina onde lhe ofereceram trabalho com um contrato efectivo. Com as horas extraordinárias tinha meses de fazer mais de mil euros. Infelizmente a fábrica foi à falência passado algum tempo. Foi novamente trabalhar com o padrinho, agora dedicado à montagem de estruturas de som e de iluminação para festas em aldeias - *“Era um trabalho muito cansativo. Tinha fins-de-semana que não parava”*. Foi nesta actividade que teve o acidente que o trouxe ao Porto e ao curso EFA. Espera arranjar um trabalho, mas *“que seja estável”*.

Tem uma filha com sete anos de um relacionamento “casual”. A filha vive com a mãe em Coimbra.

FÁTIMA

Nasceu na Póvoa do Varzim mas, dos dois anos até aos dezoito, esteve internada num colégio de freiras em Braga. Tem 25 anos. Os pais separaram-se e o pai foi viver com ela para Braga, mas por falta de condições “*deixou-a*” no colégio, juntamente com uma irmã mais velha um ano. Mas ia visitá-la com frequência. Sente que a mãe a abandonou (e aos irmãos - onze no total), “*tenho mágoa da minha mãe que nos abandonou e nunca quis saber de nós [...] se estivesse com a minha mãe estava totalmente na miséria*”. Só a voltou a ver quando tinha quinze anos.

Não gostava da escola, mas agora sente que foi bom ter tido a oportunidade de poder estudar. No Colégio concluiu o 9º ano. Não quis continuar a estudar embora o colégio lhe tivesse dado essa oportunidade.

Aos 18 anos veio para o Porto para trabalhar na fábrica de conservas Ramirez. Esteve lá seis meses. Depois trabalhou em telemarketing e num lar de idosos. Como ficou grávida e o trabalho se ia tornando pesado acabou por sair. O relacionamento com o “*rapaz com quem vivia*” correu mal e ele deixou-a “*sem casa, sem dinheiro, sem nada*”. Foi parar ao Albergue Nocturno, junto da Praça da República, também perto do sítio onde fica a sede da CAIS. Nestas instituições encontrou apoio material e psicológico num momento difícil.

Arranjou trabalho a cuidar de uma idosa, o que lhe permitiu ganhar algum dinheiro. Vive sozinha com a filha e o actual namorado também a apoia. Acha que a conclusão do 12º ano a pode ajudar a encontrar um emprego para “*dar um futuro melhor à filha*”. O sonho que tem é trabalhar com crianças e idosos.

SOFIA

Tem 42 anos. Os pais emigraram para Angola quando tinha um ano, mas estiveram lá pouco tempo. Regressou aos cinco anos, ainda antes do 25 de Abril. Os pais separaram-se pouco depois de virem de Angola, indo o pai para o Brasil, onde ainda vive, enquanto a mãe ficou a viver no Porto. Tem mais quatro irmãos da parte do pai e um da parte da mãe.

Gostou de andar na escola até ao fim do ciclo preparatório, depois, na passagem para o liceu, *“é que já foi mais complicado”*. Reprovou no 7º ano e depois reprovou por faltas duas vezes no 9º ano, *“comecei a namorar e o que queria era ir para o café”*.

A mãe tinha voltado a casar e as relações com o padrasto não eram muito boas, e agravaram-se na adolescência, *“estava naquela idade em que queremos fazer coisas e o papá não deixa”*. Engravidou e casou-se aos 16 anos, pelo registo. Como considerava o padrasto muito rígido e austero, que além de impor regras muito apertadas a recriminava por tudo e por nada, viu no casamento uma forma de fugir daquela situação. Como o marido também era estudante, foram viver para casa dos sogros. Mas a situação tornou-se ainda pior. Era um lar violento, com frequentes discussões e mesmo agressões físicas entre os sogros. O trabalho doméstico recaía totalmente sobre ela. Um dia em que a sogra lhe deu uma estalada veio-se embora com a filha (para casa da mãe) e nunca mais regressou. Como o marido não se pôs do seu lado, terminou também a relação com ele.

O primeiro emprego que teve foi como vendedora porta-a-porta. A seguir trabalhou (ano e meio) como “balconista” numa loja de artigos desportivos e depois como “recepcionista” numa loja da Adidas. Ainda neste emprego, começou, por *“influência de uns amigos”*, a frequentar a noite e inclusivamente a trabalhar num bar. *“ [...] ia para os bares, as discotecas [...] aquela coisa [...] e então depois optei por deixar o trabalho como rececionista e trabalhar só à noite, porque ganhava muito melhor, divertia-me e tudo”*.

Começou a experimentar drogas e *“foi uma bola de neve [...] o que queria era divertir-me e experimentava tudo o que vinha à mão”*. Andou nesta vida durante alguns anos, fez quatro ou cinco desintoxicações, esteve duas vezes internada, até que entrou para *“o programa da metadona [...] sabia que se entrasse para esse programa nunca mais tocava em nada [...] porque estava saturada daquela vida de ressacas, de só pensar em droga”*

Foi trabalhar para uma hospedaria onde, para além de rececionista, fazia a limpeza e arrumava os quartos. Trabalhou num hotel como empregada de quartos. Por fim, trabalhou no café de um tio (em Lavra) e no restaurante de uma tia, no Arrábida Shopping, onde fazia quase tudo desde a cozinha, às mesas, à caixa, ao armazém. Nos últimos dois anos tem-se dedicado ao artesanato (bijuteria). Tem andado pelas feiras de artesanato mas pouco mais consegue do que pagar a estadia e a gasolina.

Pelo meio deste percurso, e por ter alguns “problemas com a justiça”, andou por Espanha (um ano) e pelo Brasil, onde aproveitou para visitar o pai e tentar estabelecer-se naquele país. Mas as más relações com a madrastra *“só pensa em dinheiro”*, a burocracia *“tive problemas com os papéis”* e as saudades da filha fizeram-na regressar. Em consequência, *“estive sete meses em Custódias”*.

A partir de 1998 começou a receber o RSI (na altura Rendimento Mínimo Garantido). Mais recentemente acabou o 9º ano num processo de RVCC. Tentou fazer da mesma maneira o 12º

ano, mas as coisas não correram bem, *“os formadores não eram bem formadores, depois já não eram aqueles, eram outros [...] fiquei desmotivada, sem vontade de continuar ali”*. Está a fazer o curso EFA porque o artesanato *“não estava a dar muito dinheiro”* e queria *“uma ocupação”*.

ROSA

Está divorciada há quatro anos. Tem 38 anos e dois filhos (dezasseis e cinco anos). O mais velho está a frequentar o 11º ano, é bom aluno e nunca chumbou. O mais novo está no infantário.

Saiu da escola depois de concluir o ciclo preparatório. O pai morreu e, com quatro filhos, a mãe não tinha dinheiro para as despesas da família e teve que ir trabalhar, *“naquele tempo não havia ajudas de lado nenhum”*. Como não gostava muito da escola não se importou de ir trabalhar e desde aí *“nunca mais parou de trabalhar”*. Trabalhou na área da costura (dois anos) e depois foi para a área da hotelaria *“e nunca mais sai”*. Embora já tenha trabalhado na área da copa e bar o que gosta mesmo é da cozinha.

Fez o 9º ano, pelo processo de RVCC, *“em três meses ou quatro”*. Despediu-se do trabalho (tinha contrato) para poder ir fazer um curso de formação em informática (básica), com a duração de seis meses. *“Quero evoluir [...] sou uma pessoa desenrascada, estou sozinha há quatro anos e tenho dois filhos”*. Está a frequentar um curso de “Técnico de Informática” (12º ano), mas a sua preferência ia para um de Cozinheira e não quer parar por aqui a sua formação *“se o Estado continuar a dar formação, vou inscrever-me em todo o lado”*.

Como o que ganha no curso não é suficiente para todas as despesas, faz limpezas ao fim-de-semana.

MARIA

Tem 23 anos. Sofre de dislexia e disortografia, o que pensa ter tido muita influência na sua vida. Com *“cinco anos ainda não conseguia apertar os atacadores dos sapatos nem coordenar a esquerda com a direita”*. Nessa altura ainda vivia com a mãe e com o padrasto (que é alcoólico). Aos seis anos, e por causa das dificuldades de aprendizagem, foi para um colégio em Coimbra, onde tinha uma tia que é freira. Esteve no colégio até ao 6º ano. Foi em Coimbra que aprendeu a ser organizada, porque até aí *“[...] não tinha horas para dormir, não tinha horas para levantar, nem para comer, não tinha horas para nada”*. No entanto, as

relações com a tia freira, “*que era muito rígida*”, não eram boas. Acabou por regressar a Gaia, para junto da família, porque “*nada substitui uma família*”. O regresso não foi muito feliz. Pouco tempo depois o padrasto deu-lhe “*uma tarefa ao ponto de me mandar para o hospital e tive que fazer uma cirurgia maxi-facial*”. O padrasto também batia na mãe, mas esta aguentava-o porque “*como ganhava pouco e com dois filhos para onde é que ela ia?*” No entanto a situação tornou-se insustentável e a mãe acabou por se divorciar do padrasto. Os relacionamentos seguintes da mãe também foram traumáticos - “*Um acabou por se suicidar, outro era um «psicólogo da malandragem»[...] para além de não ajudar nada também era alcoólico...*” Por essa altura não queria sair do quarto. Foi pelos dezassete ou dezoito anos, “*a idade da estupidez*”, que teve uma depressão e fez várias tentativas de suicídio.

Nestas circunstâncias, a “*escola era uma tortura*”. A dislexia tornava as coisas mais difíceis e sentia que os colegas a marginalizavam. Mesmo assim concluiu o 9º ano e inscreveu-se no 10º ano, mas desistiu a meio “*por causa do alemão... não atinava com o alemão... não podia com aquilo*”.

Começou a fazer voluntariado num lar de terceira idade e aí teve um convite para ficar lá a trabalhar o que aceitou. Também a convidaram para frequentar um curso pós-laboral em geriatria com a duração de seis meses onde considera ter aprendido muito. Esteve neste lar cerca de um ano. Como começou a “*desequilibrar*” e teve de sair foi trabalhar para um restaurante como empregada de mesa. Gostou da experiência, mas não tem “*grande jeito*”. Ao fim de três meses o gerente chamou-a e disse-lhe que tinha de arranjar outra coisa. Passado algum tempo arranjou trabalho no Lar do Amial, mas com um contrato de seis meses. O Lar tem “*duas pessoas fixas, que já lá trabalham há bastante tempo e o resto do pessoal vai rodando*”. Depois de um período de desemprego foi com um “contrato de férias” (substituição de funcionários em férias) para um lar da Misericórdia de Gaia. Trabalhou aqui mais seis meses. A seguir conseguiu emprego na Abraço, no apoio domiciliário, “*uma experiência fantástica [...] uma adrenalina [...]*. Esteve aqui cerca de um ano. Saiu por causa de uns “*conflitozinhos com alguém da direcção*”. Trabalhou também em empresas privadas de apoio domiciliário, mas “*nestas empresas há uma mobilidade muito grande de pessoal*”. Também tomou conta de uma idosa, apenas por três meses. Era um trabalho de 24 horas, pelo que ainda que lhe tivesse custado teve de o deixar. “*Estava privada da minha liberdade*”. Ainda foi trabalhar para um outro lar, donde se despediu para vir frequentar o curso. “*Quero provar às pessoas que não sou burra nenhuma e que os disléxicos não são burros nenhuns e conseguem lá chegar*”.

FILIPPE

Nasceu em Montalegre, por acaso. Tem 45 anos. O pai trabalhava na EDP e tinham de mudar de local de residência frequentemente. Começou a escola primária em Braga mas já a terminou no Porto. Até ao fim do ciclo preparatório foi um aluno *“certinho”*, depois foi-se *“perdendo um bocado”*. Ainda assim concluiu o 9º ano. Como não tinha muito gosto pela escola acabou por ir trabalhar. Tinha nove irmãos e a despesa em casa era muita, por isso, como *“não se aplicava”* na escola foi trabalhar.

O pai arranhou-lhe emprego na EDP e esteve lá durante três anos. Só lá podia continuar se tivesse sido aberto concurso, mas como isso não aconteceu, teve que vir embora. Foi trabalhar para uma empresa de informática, que desenvolvia aplicações para empresas de construção civil. Nesta empresa, onde trabalhou durante cinco anos, estava efectivo. Infelizmente a empresa faliu *“por má gestão dos patrões”*. A situação de desemprego foi um tempo complicado. Começou a frequentar um café *“onde tinha amigos que consumiam e até vendiam droga”*. Passou a consumir regularmente. Arranjou emprego numa empresa que reparava máquinas registadoras, impressoras de etiquetas a laser e outros equipamentos electrónicos. Trabalhou aqui cerca de dois anos, mas sentia dificuldades para compatibilizar o trabalho com os consumos que mantinha e acabou por perder o emprego. *“Faltava, chegava tarde [...] antes de ir trabalhar tinha sempre de ir consumir”*. O mesmo se passou com o emprego que arranhou como representante da Bosch (equipamentos hidráulicos), onde esteve ano e meio.

Entre empregos falhados e períodos de desemprego, resolveu *“tentar tratar-se”* e ingressou numa *“comunidade”*. Quando saiu de lá, passados oito meses, sentia-se motivado e *“arranjei logo emprego numa empresa de telecomunicações”*. Passado algum tempo teve um convite para ir trabalhar para uma outra empresa, que aceitou porque lhe pagavam mais e trabalhavam com tecnologias mais evoluídas. Trabalhou alguns anos nesta empresa (seis ou sete) até que decidiu montar um negócio por conta própria, *“foi um passo arriscado e mal pensado”*. Por esta altura (há cerca de cinco anos) já tinha regressado ao consumo de drogas e se separado da companheira (também consumidora) com quem tinha vivido dez anos.

Com o insucesso do negócio que projectara, afunda-se em consumos de droga. Ele e um conjunto de *“amigos”* juntavam-se todos os dias, *“iam para uma casa e começavam logo de manhã a consumir o que houvesse, heroína, cocaína...”*. Mais tarde tentou romper com esta situação e foi viver para casa de uma irmã, mas as relações com o cunhado eram difíceis, *“foram acontecendo pequenas coisas ... foi enchendo”*. Um dia acabou por sair e encontrou-se na rua. Ficou uma semana na rua. *“Foi em má altura, era inverno e apanhei muita chuva”*. Dormia na Quinta do Covelo *“debaixo duma pontezita [...] aquilo até metia medo [...] era um bocado assustador [...] custou-me muito”*. Foi na AML que encontrou abrigo. Arranjaram-lhe um quarto (onde estão mais duas pessoas), armário para ter as coisas, alimentação. Esteve lá

ano e meio. Saiu porque arranhou emprego em Estarreja, num armazém. Foi viver para um quarto. Levantava-se às 5:30, apanhava o comboio e ainda tinha de andar 4Km até ao local de trabalho. No inverno era um problema, molhava-se todo. *“Aguentei dez meses”*. Regressou à AMI.

O curso EFA não lhe está a correr muito bem. Sente dificuldade em acompanhar algumas coisas. Acha que com a idade com que vai acabar o curso (quarenta e sete) vai ser difícil encontrar emprego, pelo que enquanto está no curso, ao mesmo tempo, está à procura de emprego. Mas não tem muitas esperanças.

Os pais ainda são vivos, mas é raro ir visitá-los porque se sente mal por ser o *“filho desatinado”*. A mãe ainda lhe diz *“podias ser o que estavas melhor e andas aí parece [...] isso cai-me mal e desmotivou um bocado”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, mas também o curso de mestrado, e procurando fazer um balanço do caminho percorrido sinto, por um lado, a satisfação do quase “dever cumprido” e a sensação de que, apesar das dificuldades ou dos momentos (poucos) de algum desânimo ou cansaço, valeu a pena o esforço despendido até ao momento. Como pessoa, sinto-me mais enriquecido, sei hoje coisas que não sabia, pensei e reflecti sobre assuntos que talvez não considerasse fora do quadro deste mestrado. Li autores que, com certeza, em circunstâncias diferentes, não conheceria. Tive a possibilidade de aprofundar questões e problemas que ao longo da minha vida profissional me foram preocupando e interessando. Conheci pessoas interessantes e interessadas no mundo que nos rodeia e capazes de olhar criticamente para ele e de comunicarem e partilharem as suas ideias e inquietações. Mas, por outro lado, não posso deixar de sentir, particularmente em relação ao presente trabalho, as suas insuficiências e lacunas, o muito que ainda haveria para dizer. Resta-me a esperança de que faça parte de “um trabalho em construção” e que outras oportunidades de o continuar e aprofundar possam surgir.

Quanto à investigação desenvolvida e de que se procurou dar conta ao longo deste texto, sempre a tentei situar mais na ordem do questionamento e da interrogação do que na ordem da afirmação e da conclusão. Não que estas últimas tenham, em si mesmo, algo menos positivo. Pelo contrário, penso que vivemos uma época em que se torna necessário afirmar algumas ideias, sobretudo se vão contra a ortodoxia dominante e o pensamento único liberal-financeiro que asfixia e fragiliza as nossas sociedades. Ao longo do trabalho afirmei, diversas vezes, as minhas convicções políticas ou filosóficas, quando o entendi necessário e conveniente. No entanto, relativamente a muitas questões que se foram colocando durante a pesquisa, empírica ou teórica, se me pareceu ir chegando a algumas conclusões, foram-se quase sempre levantando novas interrogações ou dúvidas que, no seu conjunto, talvez constituam mais uma problemática do que a construção de uma teoria.

Se o ponto de partida da investigação realizada começou com uma pergunta simples: “Porque se inscrevem «os pobres» e os «excluídos» em acções de educação e formação?” e mais concretamente “O que estão a fazer nos cursos EFA? Para que é que estes lhes servem?”, que ao longo do percurso se foram desmultiplicando em tantas outras questões, as respostas encontradas, explícita ou implicitamente, implicam como tentei demonstrar, alguns cuidados interpretativos. Não pareceram, as pessoas entrevistadas, duvidar da importância de concluírem a escolaridade obrigatória e de aumentarem, se possível, a suas qualificações escolares. O seu discurso passa mesmo pelo acentuar da importância da escolaridade para conseguirem melhorar as suas possibilidades de futuro. Como referiram, por várias vezes, sem o 9º ano “*nem para lixo*”. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, mas realisticamente,

segundo creio, colocam algumas reticências e desconfianças quanto às mais-valias que o curso lhes aporta para conseguirem encontrar um “verdadeiro” emprego ou um que “seja estável”. Se, neste aspecto, dão, por um lado, crédito ao discurso oficial sobre as vantagens da frequência escolar para a sua empregabilidade e até, por vezes, ao “dever de aprender” ou de se manterem actualizados face às alterações do mercado de trabalho, por outro lado, duvidam sinceramente da efectividade desses efeitos positivos. Um registo de ambiguidade, pois.

Mais do que a possibilidade de virem a encontrar um emprego, o que vêm de mais positivo parece ser uma nova descoberta de si próprios, das suas capacidades de aprender, o que parece traduzir-se numa sensação de afinal “sou capaz”, que ajuda, talvez, a ultrapassar algumas marcas do seu passado escolar. Quase todos se referiram a este aspecto. Muitas vezes a finalização do 9ºano ou do 12ºano é sentida como a reposição de um percurso interrompido, a possibilidade de reparar “um erro” de juventude ou de concretizar algo que por diversos motivos se tinha deixado ficar para trás. Se juntarmos o “orgulho” de poder “mostrar” o título académico junto da família ou dos amigos, poderemos facilmente concordar com a ideia que o aumento da auto-estima e de valorização pessoal pode constituir uma das principais vantagens deste tipo de iniciativas, como muitos estudos parecem indicar. Será pouco ou suficiente como resultado de uma acção de formação com tantos meios investidos? Será duradouro e resistirá a eventuais insucessos futuros?

Tantas vezes acusados de estarem nestes cursos apenas por dinheiro, a generalidade dos formandos rejeita esta tese. Mais no seu caso pessoal que no caso dos outros. Não lhes custa admitir essa possibilidade quando pensam nas motivações dos colegas. No entanto, admitem com facilidade que sem o dinheiro da bolsa e de outros apoios dificilmente poderiam estar ali. É que, como dizia um dos entrevistados *“as continhas estão sempre a cair”*. O discurso, nesta questão, revela-se um pouco tortuoso, não sendo, para eles, um terreno fácil. Compreende-se face a uma certa crítica, talvez demasiado ligeira. Teriam estas pessoas, considerando sua fragilidade económica e social, possibilidades reais de frequentarem estes cursos se não existissem estes apoios? Mas serão eles, por si só, suficientes para os atraírem e manterem nestas acções de educação/formação?

As referências à formação como trabalho são também frequentes e na realidade as analogias entre esta modalidade de formação e o exercício de um trabalho não são negligenciáveis. O espaço de formação pode ser visto como um local de trabalho e o tempo em que decorre como um horário de trabalho. Em ambos os casos se faz o registo de presenças e se assinalam as faltas que se descontam (no salário ou na bolsa). Há um trabalho para fazer. Será totalmente descabido ver a entidade promotora dos cursos como a “entidade patronal” já que esta tem o poder de definir os ritmos e os conteúdos lectivos (o trabalho a desempenhar) e dispõe do poder disciplinar? Existe igualmente um salário (a bolsa de formação). Importante é também a estruturação do tempo diário que tanto o trabalho ou a

formação exigem - horas para levantar, para entrar, para o almoço, ou a sociabilidade que proporcionam. Estas similitudes permitem uma aproximação, pelo menos um exercício de memória relativamente a um tempo mais ou menos próximo ou longínquo em que trabalharam, mas também uma projecção no futuro que se ambiciona.

Na globalidade, predomina um sentimento de satisfação elevado com a formação que frequentavam, mas igualmente uma atitude positiva para com as actividades de educação/formação de um modo geral. Alguns já tinham experiências formativas anteriores e vários projectavam a sua continuidade. Houve quem tivesse abandonado o emprego para frequentar acções de formação ou quem recusasse um trabalho para as poderem concluir. Sinal da forte atractividade de determinado tipo de acções formativas para determinados tipos de públicos.

Reflectindo um pouco sobre os factores de atractividade que já fui descrevendo, proponho a hipótese de ela se dever a um conjunto de factores agindo no sentido de se reforçarem mutuamente e superando factores de repulsa que também fazem sentir a sua presença. Assinalei três ordens de razões principais: a construção de um sentimento de valorização pessoal; b) a ideia da formação como um trabalho e um tempo agradável; c) a construção real ou imaginária de um caminho de saída para a situação em que se encontram. Penso que é em torno destes três planos que constroem para si próprios um significado que dá razão e sentido ao tempo da formação.

Das perguntas iniciais, cheguei assim a possíveis respostas para o que motiva pessoas pertencendo a grupos sociais muitas vezes vistos como vulnerabilizados, excluídos ou pobres, a procurarem contextos de educação e formação. Estas razões explicativas contrariam uma visão destas populações, bastante disseminada, em que nos são apresentados como meramente passivas ou eventualmente oportunistas, fazendo o mínimo para o máximo de ganhos possíveis, onde o único objectivo seria alcançar um rendimento, ainda que pequeno, a troco de um esforço ligeiro.

A tentativa de perceber melhor as suas expectativas e as suas opções levou-me igualmente a considerar os seus percursos até à entrada nos cursos EFA, centrando essa análise em determinadas dimensões centrais (família, escola e trabalho). O “peso” das circunstâncias de vida de cada um parece ficar bem demonstrado nas histórias que nos relatam. Não é indiferente o tempo e o lugar social de nascimento de cada um. Não que as opções individuais sejam irrelevantes. Os próprios entrevistados apontam e identificam diversas opções erradas que consideram ter feito. Mas, num tempo em que se tende a responsabilizar unicamente o indivíduo por aquilo que lhe sucede e, neste sentido, ocultar o papel desempenhado pela organização social nessas trajectórias, parece-me ter constituído uma opção que permite “fazer justiça” aos seus percursos.

O mesmo esforço de apreensão conduziu-me também a considerar mais atentamente dois universos com os quais os percursos de vida dos entrevistados se encontram, neste momento, estreitamente relacionados: o da exclusão social e o da educação e formação de adultos.

Nas últimas décadas, a temática da exclusão social e da pobreza, dos excluídos e dos pobres tem vindo a ganhar relevância e visibilidade a ponto de alguns autores a considerarem a “nova” questão social. Quer a nível de diversas instâncias europeias, quer a nível de vários estados nacionais europeus, ou de outros continentes têm vindo a ser colocados em marcha diversos programas de luta contra a pobreza e pela inclusão social, mobilizando importantes recursos financeiros e humanos. Muitos destes programas de intervenção, e a investigação que por vezes lhes é associada, têm produzido uma cada vez mais detalhada e complexa tipologia dos grupos excluídos e de estratégias específicas para a sua integração, mas têm adiantado pouco sobre as causas globais que têm ditado o crescimento da pobreza e da exclusão social.

Uma das teses que tem vindo a ganhar algum relevo nos últimos tempos tende a considerar os pobres e os excluídos como os principais responsáveis pela sua própria situação. Socialmente estariam reunidas as condições económicas, sociais e culturais para que todos os membros da sociedade possam alcançar um nível de integração social e de rendimento adequado. Para isso, apenas se exige que os indivíduos tomem as atitudes correctas e apliquem “a dose de esforço” necessária. As condições de igualdade de acesso aos vários sistemas e dispositivos sociais - da educação, ao trabalho, à saúde ou à segurança social, estariam garantidas à partida. Algumas teses ligadas à chamada “cultura da pobreza”, pretendem mostrar como os comportamentos dos pobres constituem um contributo essencial para a perpetuação da sua condição social. Esta concepção tem alimentado todo um conjunto de acções viradas para a “educação dos pobres”, para a melhoria das suas capacidades de “gestão da economia familiar”, de “higiene pessoal”, etc., mas, “ameaça” envolver igualmente muitos outros sectores sociais, assumindo diversos matizes, como se pode comprovar através dos discursos do “estamos a viver acima das possibilidades” ou do “empreendedorismo” como a solução mágica para os problemas da economia. Também quando a educação de adultos é chamada a contribuir para o combate à exclusão social, à pobreza e à promoção da integração social pode correr-se o risco de, também ela, ser utilizada para fomentar a individualização das responsabilidades sobre a situação social de cada um.

Sem negar a importância e o papel desempenhado pelos factores individuais no destino pessoal de cada indivíduo, e até no desenvolvimento colectivo, centrarmo-nos exclusivamente neles conduziria à ocultação do papel dos factores sociais, económicos e políticos na evolução social. A tese da cultura da pobreza se permitiria explicar (discutivelmente) a “transmissão geracional” dos fenómenos da exclusão e da pobreza, nada pode explicar-nos sobre o seu exponencial crescimento. Por que pessoas até agora socialmente integradas

(presumivelmente com os comportamentos e atitudes adequadas, à luz da tese referida) têm vindo a engrossar as fileiras dos pobres e excluídos?

Uma outra tese, também em voga, defende que a sociedade está a sofrer um processo de dualização, dividindo-se esta em dois grandes grupos: a dos incluídos e a dos excluídos. Os primeiros, tendo sido capazes de se adaptar a uma vida profissional e social em mudança acelerada mantêm a sua utilidade social e os seus vínculos de pertença. Os segundos, por diversas razões, incapazes de manter ou encontrar “o seu lugar” na sociedade actual, nomeadamente por razões profissionais, vão ocupar um “não lugar social”, uma posição de irrelevância social. Cada “excluído” é, metaforicamente, um “ser invisível”, já que nada de substancial o une às estruturas sociais. A sua visibilidade depende unicamente do seu número, tal como as perturbações sociais que podem causar. Supostamente incapazes de auto-organização ou de expressar reivindicações colectivas é por eventuais comportamentos marginais ou pelo seu “peso” nos serviços sociais que ganham importância. A antiga oposição “dura” entre “explorados” e “exploradores”, característica da sociedade industrial e a luta de classes, opondo “operários” e “burguesia”, da tradição marxista, estaria a ser substituída por uma espécie de oposição “difusa” entre incluídos e excluídos.

Acredito que, e procurei explicitá-lo ao longo deste trabalho, as origens do aumento dos fenómenos de pobreza e de exclusão social têm menos a ver com os comportamentos e atitudes individuais ou com supostas capacidades de adaptação às novas realidades tecnológicas, empresariais, ou outras, e muito mais a ver com as características económicas, sociais e políticas da sociedade que temos vindo a construir. Neste sentido, o crescimento da pobreza e da exclusão social é concomitante com o crescimento das desigualdades sociais que também têm vindo a aumentar, com a crescente polarização da riqueza produzida, em sectores sociais cada vez mais restritos, com a financeirização da economia e especulação monetária internacionalizada, com o estímulo a uma competitividade desenfreada, assente sobretudo na diminuição dos rendimentos do trabalho e na erosão do emprego. Do meu ponto de vista combater a pobreza e a exclusão social implica também combater a desigualdade social e os mecanismos que a promovem.

A educação, e nela a educação e formação de adultos, tem sido chamada a cumprir uma diversidade de desígnios e de funções que vão do aumento da competitividade e produtividade de um país, à empregabilidade dos sujeitos, da luta contra a exclusão social e promoção da inclusão ao fomento da cidadania e da democracia, dos impactos positivos na economia, mensuráveis no PIB, ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. Tal ambição é porventura demasiada. De qualquer modo, a evolução das economias, do emprego, das fracturas sociais, parece pôr em causa a possibilidade de os alcançar na sua globalidade. Pelo menos, é legítimo duvidarmos que esses objectivos estejam a ser alcançados. Não que se ponha em causa a importância da educação e da educação de adultos em particular para o desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades onde se integram. Mas, provavelmente, será

pedir demais à educação que se responsabilize pelo andamento da economia e do emprego, numa submissão cada vez maior a lógicas produtivistas que, poderão, em grande medida, contradizer a missão essencial da educação e que, na minha óptica, se deve dirigir ao desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas várias dimensões.

Desenvolveu-se em Portugal, nos últimos anos, um grande esforço de promoção da educação e formação de adultos, procurando acima de tudo superar o fosso que nos separa em termos de níveis escolares da maioria dos países da União Europeia e da OCDE. O programa Novas Oportunidades é paradigmático desse esforço. O estabelecimento de uma rede de CNO por todo o país é um dos seus resultados. Ainda que longe dos objectivos traçados o número de adultos que envolveu até ao momento é significativo. No entanto, ainda não se gerou um consenso alargado na sociedade portuguesa sobre os caminhos seguidos pela educação e formação de adultos. Se uma corrente de pensamento mais ligada aos movimentos da educação emancipatória critica sobretudo a sujeição desta a objectivos económicos, uma outra corrente, conservadora e elitista, coloca as suas desconfianças sobre os processos e as metodologias utilizadas, recorrentemente acusadas de facilitismo, ou põe inclusivé em causa, sem o dizer claramente, o objectivo de um esforço consistente e continuado visando a elevação geral do nível escolar e educativo da população portuguesa. Tal situação levou a que o sector da educação de adultos nunca tenha conseguido consolidar-se, assistindo-se a períodos de grande investimento e de criação de estruturas para o seu desenvolvimento seguido de períodos de desinvestimento e apagamento deste sector.

O trabalho que agora termino, construído sobretudo em torno das opiniões e percepções dos formandos que frequentavam os cursos EFA, promovidos pela Associação CAIS e, portanto, da sua visão subjectiva, que procurei interpretar e comunicar, constitui uma abordagem e uma forma pessoal de exploração destas temáticas e, espero, uma pequena contribuição para que a discussão em torno das novas modalidades de educação e formação de adultos e dos seus efeitos e impactos junto de públicos socialmente vulneráveis se vá aprofundando.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (2001) “Os Lugares da Educação”, *Educação Não Formal, Cenários da Criação*. Campinas: SP Editora da UniCamp/Centro de Memória
- AZEVEDO, Joaquim (s/data) “A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios económicos”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [On-line] <http://www.oei.es/administracion/azevedop.htm>, 05/01/10.
- BARROS, Rosanna (2004) “Contributos para uma sociologia política do campo da educação de adultos em Portugal”, *Actas do V Congresso de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. APS Publicações.
- BAUMAN, Zygmunt (2000) *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- BERGER, Peter L e LUCKMANN, Thomas (2004) *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- BOURDIEU, Pierre (Coord) (1997) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes
- CANÁRIO, Rui (2003) “A Aprendizagem ao Longo da Vida - análise crítica de um conceito de uma política”, in Rui Canário (org). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 189-207
- CANÁRIO, Rui (2006) “Multiplicar as Oportunidades Educativas”, comunicação apresentada no Debate Nacional sobre Educação. [On-line] www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CplV11.pdf, 06/07/10
- CANÁRIO, Rui (2009) “Associativismo e Educação Popular”, in Rui Canário e Sónia Maria Rummert (org.) *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa
- CAPUCHA, Luís (1998) “Nós e eles cá dentro: sobre o mito de um Robinson Crusóe ao contrário”, *Pobreza e Exclusão: Horizontes de Intervenção*. Debates Presidência da República. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 13-36
- CAPUCHA, Luís (2009) “Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos: Portugal em Mudança”, *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades*, ANQ
- CASTEL, Robert (1999) *As metamorfoses da questão social, uma crónica do salário*. Rio de Janeiro: editora Vozes
- CASTEL, Robert (2000) “A Precariedade: transformações históricas e tratamento social”, in Marc-Henry Soulet (org.) *Da não integração: tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Coimbra: Quarteto Editora, 21-38

CLAVEL, Gilbert (2004) *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora

CAVACO, Carmen (2009) *Adultos Pouco Escolarizados - Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa

CAVACO, Carmen (2009a) “Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais: dificuldades e desafios”, in Rui Canário e Sónia Maria Rummert (org.) *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa, 79-93

COIMBRA, Joaquim Luís (2007) “Novas Oportunidades na educópoli: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida”, *Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 119-141

COIMBRA, Joaquim Luís, PARADA, Filomena e IMAGINÁRIO Luís (2001) *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional, Ministério do Trabalho e da Solidariedade

COIMBRA, Joaquim Luís e MENESES, Isabel (2009) “Society of Individuals Community Strength: Community psychology at risk in at-risk societies”, *The Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 87-97

CORREIA, José Alberto (1992) “Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade”, comunicação apresentada ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Documento Policopiado

CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2001) “A Construção Científica do Político em Educação”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43

CORREIA, José Alberto (2003). “Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in Rui Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 13-42

CORREIA, José Alberto (2003) “A Construção Político-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo in David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto Editora, 37-55

CORREIA, José Alberto (2005) “A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho”, in Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.) *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 61-72

CORREIA, José Alberto (s/ data) “Formation e Travail: contributions à une épistémologie de la médiation” (documento policopiado)

- CORREIA, José Alberto e CAMELO, João (2003) “Da mediação local ao local da mediação: Figuras e Políticas”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191
- COSTA, Alfredo Bruto (org.); BAPTISTA, Isabel, PERISTA, Pedro, CARRILHO, Paula (2008) *Um olhar sobre a pobreza, vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva
- COSTA, Francisco José Oliveira (2009) “Oportunidades de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida: Impacto do Processo de RVCC Nível Secundário no Projecto Educativo/Formativo dos Adultos”, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- CRESPO, Carla, GONÇALVES, Carlos e COIMBRA, Joaquim (2001) “A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais”. [On-line] <http://www.psicologia.com.pt/artigos> , 03/01/10
- DELORS, Jacques et al (1996) *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório Elaborado para a UNESCO, pela Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI. Porto: UNESCO/Edições ASA
- DEMAZIERE, Didier e DUBAR, Claude (1997) *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan
- DUBAR, Claude (2003) “Formação, Trabalho e Identidades Profissionais” in Rui Canário (org) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 43-52
- DUBAR, Claude (2006) *A Crise das Identidades - A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento
- ELIAS, Norbert (2004). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- FERNANDES, Luís, NEVES, Tiago (orgs) e CHAVES, Miguel (Com.) (2001) “Investigação etnográfica em territórios psicotrópicos: notas de terreno e comentário”, *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 171-201
- FERNANDES, Pedro Afonso e TRINDADE, Sónia (2004) *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Estudo elaborado pelo CIDEDEC - CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS. Lisboa: DGFV
- FERNÁNDEZ, Florentino Sanz (2006) *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa
- FINGER, Mathias (1993) “Considérations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui”, in Jean-Michel Baudoin e Christine Josso, *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes*. Genève: Université de Genève

- FINGER, Mathias (2005) “A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade”, in Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.) *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 15-30
- FREIRE, JOÃO (1997). *Variações Sobre o Tema Trabalho*. Porto: Edições Afrontamento
- FREIRE, João (2009) “Microestudo Sociológico de um Centro Novas Oportunidades”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 19-43
- FREIRE, Paulo (1976) *Pedagogia do Oprimido*. Lisboa: Livros Horizonte
- FREIRE, Paulo (1981) “A Importância do Ato de Ler”. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas
- [On line] <http://oucomesmoedai.wordpress.com//2007/04/21/50> , 14/06/11
- FUKUYAMA, Francis (1992). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gradiva
- GIDDENS, Anthony (2005) *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora
- GORZ, André (1988) *Métamorphoses du travail quête du sens : Critique de la raison économique*. Paris: Galilée
- LAVILLE, Jean-Louis (1999) *Une Troisième Voie pour le Travail*. Paris: Desclée de Brouwer
- LIMA, Licínio (1994) “A Educação de Adultos”, *Educação de Adultos, Fórum I*. Braga: Universidade do Minho
- LIMA, Licínio (1994a). “Inovação e Mudança em Educação de Adultos, *Educação de Adultos, Fórum I*. Braga: Universidade do Minho, 59-73
- LIMA, Licínio (2004) “Políticas de Educação de Adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas”, *Educação de Adultos, Fórum III*. Braga: Universidade do Minho, 21-43
- LIMA, Licínio (2005) “A educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”, in Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.) *Educação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 31-60
- LIMA, Licínio (2007) “Políticas de Formação ao Longo da Vida”, *Actas do Congresso Nacional de Centros de Formação de Associações de Escolas*, Centro Cultural Vila Flor, Guimarães, 85-96
- LIMA, Licínio (2008) “A Educação de Adultos não pode ser entregue ao mercado”, entrevista à revista *O Direito de Aprender*. [On-line]
www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id, 02/07/10
- LIPOVETSKY, Gilles (1988) *A Era do Vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D’Água
- LONDON, Jack (1994) *O Povo do Abismo*. Lisboa: Edições Antígona

- MARAZZI, Christian (2000) “As causas estruturais do pauperismo na Suíça”, in Marc-Henry Soulet (org.) *“Da não integração: tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo”*. Coimbra: Quarteto Editora, 39-54
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1982) “Manifesto do Partido Comunista”, *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições Avante
- MÉDA, Dominique (1999) *O Trabalho, um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século Edições
- MENEZES, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária - Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic / Legis Editora
- PAUGAM, Serge (2000) “A desqualificação social”, in Marc-Henry Soulet (org.) *Da não integração: tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Coimbra: Quarteto Editora, 107-135
- PAUGAM, Serge (2003) *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora
- REICH, Robert (1993) *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal Editores
- RIFKIN, Jeremy (1995) *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. London: G. P. Putnam
- ROTHES, Luís (2000) “A Educação de Adultos em Portugal - algumas reflexões com base num projecto europeu de investigação”, *Educação de Adultos, Fórum II*. Braga: Universidade do Minho
- ROTHES, Luís (2004) “A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências”, *Educação de Adultos, Fórum III*. Braga: Universidade do Minho
- ROTHES, Luís (2005) *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adulto - Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento. Porto: FPCEUP
- SANTOS, Boaventura Sousa (1991) “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 134-188
- SCHNAPPER, Dominique (1998) *Contra o Fim do Trabalho*. Lisboa: Terramar
- SCHUMPETER, Joseph (1961) *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. [On-line] <http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/analisedeconjuntura/analisedeconjuntura/Schumpeter>, 15/02/2011
- SENNETT, Richard (2001) *A Corrosão do Carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar Editores
- SENNETT, Richard (2007) *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

SOULET, Marc-Henry (2000) “Pensar a exclusão nos dias de hoje”, in Marc-Henry Soulet (org.) *Da não integração: tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Coimbra: Quarteto Editora, 9-19

STIEGLER, Bernard (2006) *Descrença e Descrédito - A Decadência das Democracias Industriais*. Edições Vendaval

TOURAINE, Alain (1992) “Inégalités de la société industrielle, exclusion du marché”, in Joëlle Affichard e Jean-Baptiste Foucauld (Ed.) *Justice Sociale et Inégalités*. Paris: Esprit.

TOURAINE, Alain (2008). *O mundo das mulheres*. Lisboa: Instituto Piaget.

WALGRAVE, Lode (2000) “Vulnerabilidade Societal e acção social”, in Marc-Henry Soulet (org.) *Da não integração: tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo*. Coimbra: Quarteto Editora, 75-106

XIBERRAS, Martine (1996) *As Teorias da Exclusão. Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget

OUTROS DOCUMENTOS

Briefing Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo Adultos (2009). ANQ - Agência Nacional para a Qualificação, IP. Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades - Novas oportunidades, aprender compensa. (2007). Agência Nacional para a Qualificação, IP, Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro

Competências essenciais para um mundo em evolução (2009). Comunicação da Comissão Europeia de 25 de Novembro

Cursos de Educação e Formação de Adultos. Projecto-piloto. Orientações para a acção. (2000). Lisboa: ANEFA / Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Educação e Formação 2010 (2007). Relatório de Progresso. Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Educação e Formação 2010 (2009). Relatório de Progresso. Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Ensinar e Aprender Rumo a uma Sociedade Cognitiva (1995). Livro Branco sobre Educação e Formação. Comissão Europeia

Estatísticas de Emprego do 4º trimestre - 2010 (2011, Fevereiro). Instituto Nacional de Estatística

Further measures to implement the action plan on adult learning: Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report (2011). Relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia.

Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida Comissão Europeia (2000). Comissão Europeia

Novas oportunidades - iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico (2006). Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (1979). Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Educação Permanente

Resultados do Inquérito ao Emprego relativos ao 1º trimestre de 2011 (2011, Maio). Instituto Nacional de Estatística

Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade (2001). Comunicação da Comissão Europeia de 21 de Novembro

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro

Resolução do Conselho de Ministros nº 92 de 14 de Julho de 1998

Decreto-Lei nº 387/1999 de 28 de Setembro

Despacho Conjunto nº 1083/2000 de 20 de Novembro

Despacho Conjunto nº 1092/2000 de 24 de Novembro

Despacho Conjunto nº 1112/2000 de 29 de Novembro

Despacho Conjunto nº 1113/2000 de 29 de Novembro

Despacho Conjunto nº 1114/2000 de 29 de Novembro

Despacho Conjunto nº 261/2001 de 22 de Março

Despacho Conjunto nº 262/2001 de 22 de Março

Despacho nº 9629/2001 de 8 de Maio

Decreto-lei nº 208/2002 de 17 de Outubro

Despacho nº 24 403/2006 de 29 de Dezembro

Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro

Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho

Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro

Portaria nº 475/2010 de 8 de Julho

Despacho nº 17658/2010 de 25 de Novembro

Decisão nº 1098/2008/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 22 de Outubro de 2008 relativa ao Ano Europeu de Luta Contra a Pobreza e a Exclusão Social (2010)

OUTRAS FONTES

www.anq.gov.pt

www.cais.pt

www.iefp.pt

www.ine.pt

www.novasoportunidades.gov.pt

http://www.oecd.org/document/0,3746,en_2649_201185_46462759_1_1_1_1,00.html

(páginas de estatísticas - OCDE)

ANEXO

BREVE APONTAMENTO SOBRE A ASSOCIAÇÃO CAIS

BREVE APONTAMENTO SOBRE A ASSOCIAÇÃO CAIS

Como pudemos constatar, para alguns dos entrevistados, o apoio que obtiveram de instituições de apoio social foi fundamental em determinados momentos das suas vidas. A CAIS, enquanto instituição de solidariedade social, é uma entre muitas outras entidades que desenvolvem o seu trabalho no apoio a pessoas em situação de exclusão social, em carência económica, sem-abrigo, desempregadas ou vivendo situações de marginalidade social. Estas instituições, de origem religiosa ou oriundas da dita “sociedade civil”, embora comunguem deste objectivo solidário, diferem muito nos objectivos concretos que se propõem, nos públicos-alvo da sua intervenção, nos processos e métodos de trabalho, nos modelos de gestão e de organização interna, nas concepções e modos de olhar para os fenómenos sociais e para as causas da pobreza e da exclusão social.

Muitas destas entidades têm vindo, nos últimos tempos, a alargar a sua intervenção ao campo da educação e formação de adultos, nomeadamente a partir duma forte disponibilização de meios financeiros possibilitada pelo programa “Novas Oportunidades”, numa clara aposta nas estratégias formativas enquanto potenciadoras de um trabalho social de inclusão de públicos em situação de fragilidade socioeconómica.

Não é, de modo algum, propósito deste texto fazer uma análise, mesmo que sumária, ao papel que estas instituições desempenham no nosso país, caracterizar a sua tipologia ou modelos de intervenção. Essa análise, aliás de todo o interesse, exigiria só por si um trabalho (ou vários) que lhe fosse inteiramente dedicado. No entanto, como os entrevistados frequentavam cursos organizados pela Associação CAIS e os seus testemunhos foram recolhidos nos espaços de formação desta entidade, ao longo de vários meses, o que proporcionou um lugar privilegiado de observação, ao mesmo tempo que foi possível consultar algum material de divulgação desta entidade, não pudemos deixar de recolher algumas impressões e de fazer breves reflexões sobre aspectos do seu funcionamento.

Na medida em que o objectivo do trabalho de investigação se situava nas percepções, expectativas, análises e reflexões de pessoas que frequentavam os cursos EFA e não na filosofia ou metodologia de trabalho desta entidade, não foram realizadas entrevistas com os seus técnicos ou responsáveis para além dos diálogos e conversas que se foram tendo durante o período que durou a fase de recolha do material empírico. Esta circunstância, naturalmente, limita qualquer pretensão (que não tenho) de fazer uma apreciação fundamentada sobre o trabalho que a CAIS realiza.

Se, apesar das hesitações, se avança com o pequeno texto que se segue é, sobretudo, porque se pretende deixar um testemunho sobre alguns aspectos da actividade presenciada e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a importância que o trabalho da CAIS, e de outras

entidades que desenvolvem a sua actividade nesta área, assume actualmente. Com a afirmação da tendência de crescimento das desigualdades sociais, do desemprego e da exclusão social é provável que um número de cidadãos, cada vez maior, venha a recorrer aos seus serviços.

A CAIS - Circulo de Apoio à Integração dos Sem Abrigo é uma Associação de Solidariedade, sem fins lucrativos, fundada em 1994, que tem como missão *“contribuir para o melhoramento global das condições de vida de pessoas sem casa/lar, social e economicamente vulneráveis, em situação de privação, exclusão e risco”*.¹

Se, numa fase inicial, a sua actividade foi muito direccionada para os chamados sem-abrigo e o seu projecto mais emblemático foi a Revista CAIS², a partir de 2003 alargou a sua actividade com a criação dos “Centros CAIS”, envolvendo *“outros grupos excluídos e empobrecidos”*.

Estes Centros, a funcionar em Lisboa e no Porto, constituem actualmente um dos focos principais da actividade da Associação. Pretendem impulsionar *“o desenvolvimento do potencial de cada pessoa, através de estratégias inovadoras de inclusão que têm por base o afecto, o reconhecimento e valorização da pessoa humana”*, constituindo também *“uma resposta de apoio psicossocial, formação, requalificação de competências profissionais e escolares”*.

Procura-se a concretização desta intenção através da realização de actividades dirigidas ao acompanhamento do utente, contribuindo para o seu *“equilíbrio e bem-estar”* e para o *“seu processo de autonomia pela inserção profissional”*, promovendo *“acções formativas em competências sociais, relacionais e profissionais”*, *“iniciativas culturais e recreativas facilitando o acesso e a utilização dos espaços culturais”* e *“oficinas ocupacionais e de formação que promovam o desenvolvimento da criatividade, auto-estima e outras aptidões pessoais dos utilizadores”*.

As principais oficinas em funcionamento “nos centros CAIS” são: CAIS - Palavras - *“uma oficina onde a palavra e a imagem se encontram”*, direccionada para o *“desenvolvimento e treino de competências sociais e profissionais [...] mecanismos de procura de emprego (curricula vitae, resposta a anúncios, etc.), [...] aperfeiçoamento da língua portuguesa e de outras línguas”*; CAIS - Digital - *“espaço de inclusão digital de aprendizagem e utilização livre de tecnologias de informação e comunicação. Utilizar o computador como ferramenta de trabalho e veículo de formação profissional”*; CAIS - Movimentos - *“oficina dedicada ao desenvolvimento físico e mental. Actividades onde o corpo é a principal ferramenta de acção”*; CAIS - Cores - *“oficina dedicada à expressão artística [...] os seus utilizadores*

¹ Esta citação e as seguintes sobre a CAIS foram extraídas do site da instituição.
[On-line] www.cais.pt, 18.01.10

² Revista vendida na rua por pessoas sem-abrigo e noutras situações de vulnerabilidade social, cuja receita reverte em 70% para o vendedor. Na minha opinião uma excelente revista em termos de fotografias e textos.

encontram neste espaço diversos materiais para a sua utilização e promoção do potencial criativo e expressivo de cada um”.

Esta breve caracterização da CAIS não ficaria completa sem uma referência a outro tipo de actividades que esta desenvolve, dirigidas a um público mais vasto, procurando “despertar” e sensibilizar a opinião pública, “sectores políticos” e culturais para as “questões sociais”. São exemplos destas actividades: a participação com uma equipa de futebol de rua no “Homeless World Futebol Cup” (por iniciativa da CAIS uma equipa portuguesa tem estado presente, desde 2004, nestes campeonatos); o “Concurso de Fotografia CAIS [...] aberto a todos os residentes em Portugal”, também com uma periodicidade anual; a iniciativa “Aventurarte”, em que utentes da CAIS e de “organismos semelhantes” percorrem um roteiro através de museus, cinemas e monumentos; a iniciativa “Pão de Todos. Pão para Todos [...] manifestação sociocultural e artística onde se celebra o pão e os seus valores intrínsecos, como a gratuidade, partilha, fraternidade e união [...] é montada uma enorme padaria numa praça pública de Lisboa que produz pão durante uma semana e o distribui gratuitamente por qualquer transeunte”.

Refira-se, por último, que a “sustentabilidade” da CAIS é assegurada pelas quotas dos seus sócios e por donativos dos cidadãos em “géneros, serviços e numerário”. Uma parte importante do trabalho efectuado é realizado por voluntários “que disponibilizam o seu tempo, vontade e saber na (re)descoberta dos potenciais e competências dos nossos utentes, trabalhando directamente com eles e com a equipa técnica.”

A CAIS no contexto da rede institucional de apoio social - a oportunidade de refazer a vida, na perspectiva dos formandos

Os entrevistados, na sua maioria, chegaram à CAIS através de outras instituições de solidariedade social, ou através de pessoas que conheciam a CAIS e já tinham participado em algumas das suas actividades. Através do que contam, percebe-se a importância que tem para eles a existência de um conjunto de instituições de apoio social, mas também de dispositivos sociais como o RSI - Rendimento Social de Inserção. Pelo menos seis, dos onze entrevistados, referiram ter recebido esta prestação social. Para alguns, estas estruturas de apoio constituíram elementos fundamentais para que, em determinados momentos, não caíssem numa situação de desamparo total e para o reinício de uma nova etapa de vida que esperam mais positiva.

A Fátima, depois de ter saído do colégio onde passou a infância e a adolescência, e de ter trabalhado em alguns empregos precários, viu-se na rua “sem casa, sem dinheiro, sem nada”. A solução possível foi recolher ao Albergue do Porto. Foi aí que teve conhecimento da CAIS que lhe deu “apoio e estímulo”. Aqui “fazia desenhos para aliviar, yoga [...] ajudaram-me muito”. O Filipe chegou à CAIS através de um “pedipaper” organizado por esta associação,

mas em que participaram várias instituições de solidariedade social, entre as quais a AMI³, de que é utente. Depois de um percurso marcado pelo consumo de drogas, alternando períodos de trabalho com recuperações e recaídas, foi a AMI que o “salvou da rua” quando teve de sair de casa da irmã por discussões “com o cunhado”. A AMI forneceu-lhe um quarto, onde ainda está e outros apoios, permitindo-lhe uma nova tentativa de “endireitar a vida”. Já o Carlos, depois de uma vida de comerciante (de carnes) bem sucedida, se viu, por causa da crise das “vacas loucas”, sem dinheiro, nem bens pessoais, com o casamento desfeito, sem saber o que fazer. Foi no SAOM⁴ que encontrou auxílio. Foi aqui que encontrou abrigo (dormida e alimentação) e que pôde concluir o 6º ano. Foi o SAOM que o encaminhou para o curso que frequenta actualmente. Outros, como a Sofia, já eram utentes da CAIS e já tinham participado em algumas actividades ou, como a Paula que já conhecia a CAIS, porque o marido é utilizador frequente dos seus serviços. Para quase todos, o papel dessas instituições é fundamental e permite-lhes uma “oportunidade que não se pode desperdiçar” (António).

Esta actividade institucional, em rede, na qual a CAIS se insere, parece constituir um suporte social fundamental para estas pessoas, sobretudo quando se encontram em situações de maior vulnerabilidade, o que acontece com frequência.

Observações “in loco”

A CAIS aceitou “abrir as suas portas” à realização deste estudo que, embora assente sobretudo em entrevistas aos formandos dos seus cursos, não deixa de, em alguma medida, perturbar o quotidiano do seu funcionamento e abrir a instituição a alguém “de fora” numa atitude de colaboração, que me apraz registar. Nada a obrigava a isso. Como refiro nas notas de terreno

“não é certamente fácil a uma instituição abrir as portas de par em par a um olhar externo. Um olhar externo é sempre um olhar estranho, que pode interpretar erradamente aquilo que vê, que pode formular juízos injustos ou inconvenientes. Que avalia, conscientemente ou inconscientemente, aquilo “que andamos a fazer”. No limite é alguém que pode ver o que gostaríamos de esconder. E quem não tem receio de mostrar as suas falhas? Mas pode ser também alguém que reconhece e dá valor ao que se faz, quantas vezes em condições difíceis. Esse olhar exterior pode, também, trazer algo de novo, acrescentar alguma coisa. Suscita curiosidade: porque se interessou por nós?” (nota de terreno: 17.11.09)

Qualquer olhar é subjectivo e, por maioria de razão, o de alguém que “habitou” por pouco tempo, e esporadicamente, aquele espaço. É neste contexto que, apesar de tudo,

³ AMI - Assistência Médica Internacional

⁴ SAOM - Serviço de Assistência das Organizações de Maria

arrisco avançar com algumas considerações, sobretudo relativas ao espaço em que decorriam as actividades, tal como o vi, sem qualquer pretensão, como disse atrás, de transmitir uma visão global da intervenção da CAIS.

Recorro, mais uma vez, ao que escrevi nas notas de terreno para descrever o espaço da Associação.

“A CAIS tem a sua sede (e local onde penso que se realizam a maioria das actividades) na rua Mártires da Liberdade, relativamente perto da Praça da República, num prédio de andares, de fachada azul, em azulejo monocolor, mas algo incaracterístico. No vidro da loja, que dá para a rua, um grande cartaz com a palavra CAIS, em letras garrafais, anuncia a associação. Sobe-se por umas escadas estreitas e entra-se para uma sala rectangular, com um cartaz na porta a dizer “espaço de formação”, mas que, na realidade, me pareceu mais ser um espaço multifunções: recepção, sala de convívio e local para actividades diversas. Do lado esquerdo, no canto, dois sofás. Encostada à parede uma longa mesa tapada por um pano vermelho servia de expositor a jornais (Jornal de Notícias) e revistas diversas. Mais ao fundo, mas ainda do mesmo lado, uma televisão e um sofá. Do lado direito, uma fila de mesas estreitas ocupa toda a parede lateral e estende-se para a parede do fundo formando uma estrutura em L. Em quatro destas mesas existem computadores. Numa dessas mesas com computador estava sentada uma pessoa ocupada num jogo de cartas electrónico. Por cima das mesas, afixados na parede, diversos cartazes da CAIS e dois outros avisando “Proibido fazer downloads e aceder a sites pornográficos” (será que resulta?) e fotografias de algumas actividades. Ao fundo da sala, mas já no exterior, uma pequena esplanada com mesas e cadeiras de plástico da Super-Bock. Para além dela, mas não já pertencendo à CAIS, um espaço arborizado onde brincam crianças de alguma escola que por ali haverá.

Este espaço sugere-me outros que fui conhecendo em instituições similares: a mobília não foi, obviamente, comprada de raiz (à excepção dos computadores que, no entanto, são já de uma geração um pouco antiga), foi sendo “arranjada” em função das necessidades e disponibilidades financeiras existentes. Esta circunstância pode implicar alguma dificuldade na apropriação do espaço pelos utentes, mas não sei se isto se verificará neste caso. Apesar disso, encontra-se limpo e organizado.” (nota de terreno: 26.10.09).

Entretanto, na continuação do trabalho, pude ir conhecendo mais um pouco das instalações. O edifício

“estrutura-se em quatro pisos, ligados entre si por uma escada estreita em degraus de pedra. O rés-do-chão, com entrada pela rua (penso que terá funcionado em tempos como loja) não o vi e creio que se encontra sem utilização. No 1º andar, para além do espaço de entrada, recepção e convívio e da esplanada ao fundo, tem a sala de

formação onde funciona o curso EFA (12º ano). Neste piso está sempre (pelo menos sempre que eu por ali passei) um funcionário (ou colaborador - nem sempre é o mesmo) que atende o intercomunicador, a campainha da porta e vai fazendo alguma vigilância ao que por ali se vai passando. No 2º andar, o gabinete dos técnicos, o gabinete da coordenadora e talvez outros pequenos espaços. No 3º andar funcionam um gabinete de atendimento e três salas de formação. Na sala que pude ver tinha entrado recentemente água, pelo tecto, que se apresentava bastante deteriorado, ameaçando cair, pelo menos em parte, e estava inutilizada para qualquer função no curto prazo. O gabinete de atendimento é um pequeno espaço de paredes coloridas (castanho e laranja) e sem janelas, onde cabe apenas uma secretária e quatro cadeiras”. (nota de terreno: 16.11.09).

O espaço físico, embora por vezes negligenciado quanto à sua importância, não deixa de influir nos comportamentos de quem nele “habita”, facilitando ou não a comunicação, promovendo os relacionamentos e a sociabilidade, ou o seu contrário, e “*pode limitar fortemente as actividades que aí decorrem*”⁵. Esta autora chama a atenção para várias investigações que, analisando o “*locus espacial e temporal de vários contextos comportamentais*”, demonstram “*o papel coercivo dos objectos não-psicológicos no comportamento*” (ibidem), bem como a influência do “*ambiente - clima ou atmosfera*” nos comportamentos individuais.

A organização funcional dos espaços na CAIS é reveladora de uma certa ambiguidade que pode apontar para um relacionamento mais vertical e hierárquico do que talvez fosse desejável entre os vários níveis da organização, não facilitando uma vivência regular, ou frequente, de espaços comuns. Por um lado, são atribuídas demasiadas funções à sala de entrada, “obrigando” a um convívio entre um espaço formativo e um de recepção e de convívio que, necessariamente, conflituam, perturbando-se mutuamente. Se tal conflito não foi muito manifesto durante os momentos em que estive na associação, isso deveu-se, provavelmente, ao facto de ter sido pouco “habitado” durante esses períodos. Para além dos formandos do curso EFA, nos seus intervalos da formação, passavam por esse espaço um número relativamente baixo de outros utentes. Por outro lado, a organização em “andares”, ligados entre si por escadas estreitas, com o gabinete dos técnicos relativamente isolado, no 2º andar e o acesso ao 3º andar condicionado por uma porta, fechada à chave, no cimo das escadas, tende a confinar os seus utilizadores aos respectivos espaços. Pelo que pude observar, não era frequente os técnicos descerem ao 1º andar, sem uma razão específica, nem vi qualquer utente subir aos andares superiores sem uma autorização prévia, mediada via telefone, operado por um “vigilante-colaborador”, sempre presente no espaço de recepção. Se se torna evidente que, em parte, esta organização resulta da “adaptação” às próprias

⁵ Isabel Menezes (2007) *Intervenção Comunitária - Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic / Legis Editora

características do edifício, parece existir também uma opção deliberada por um modo de funcionamento restritivo de uma circulação “mais aberta” que, remetendo cada perfil de utilizador para o “seu canto”, não estimula as vivências colectivas, nem contribui para reforçar o sentimento de um projecto comum e solidário e a participação dos indivíduos.

Também os cartazes, bastante visíveis, proibindo “fazer downloads e aceder a sites pornográficos”, se eventualmente justos e correctos em função de comportamentos, talvez frequentes, que não se consideram adequados, ao recorrerem a uma linguagem directiva e “proibicionista” podem contribuir para uma imagem algo “desqualificada” dos utilizadores do espaço e não favorecem, creio, a imagem da própria instituição.

Acrescente-se que o curso de “Operador de Sistemas Informáticos”, que dá a equivalência ao 9º ano, funciona fora da CAIS, em instalações da empresa de formação “Competir”, na rua da Boavista, no edifício “Green Center”, um prédio anódino de escritórios e comércio. Esta separação física da sede induz, em alguma medida, apesar dos esforços que se possam fazer para a colmatar, uma distância psicológica em relação à associação CAIS que passa, para todos os efeitos, a ter uma única face como representante: a da técnica que faz o acompanhamento psicossocial dos formandos.

Não foi possível (nem era esse o objectivo, como não é demais repetir) enquanto observador “não participante” formar uma opinião global sobre a instituição, sobre as diversas actividades desenvolvidas (para além dos cursos EFA), sobre os modelos organizativos em vigência e as suas virtualidades. Espero, no entanto, apesar de um ou outro aspecto menos positivo apontado, resultante das observações efectuadas, ter conseguido chamar a atenção para a relevância do trabalho desta entidade (e de outras similares) e para a importância que assume para os utilizadores dos seus serviços, sobretudo em momentos críticos, como tive a oportunidade de constatar.